Niveau(x) d'enseignement : 9 Numéro EDUQ : 9370509
Centre d'intérêt : 755

Commission des écoles catholiques de Montréal. Groupe de travail sur l'accueil et référence en langues secondes.

Rapport-synthèse du Groupe de travail sur l'accueil et référence en langues secondes : projet de développement pédagogique 1984-1985 / Anny Abesdris... [et al.] ; coordination, Louise Meunier-Maccerola, Michel Bernard. -- [Montréal] : Commission des écoles catholiques de Montréal, Centre de ressources en éducation populaire, 1985.
60, [66] f. ; 28 cm.

Titre de la couv. Comprend du texte en anglais.

Vedette(s)-secondaire(s) : Abesdris, Anny * Meunier, Louise, éd * Bernard, Michel, éd * Commission des écoles catholiques de Montréal. Centre de ressources en éducation populaire

Descripteur(s) : Langue seconde * Accueil des étudiants * Structure d'accueil * Immigrant * Test * Education des adultes

Identificateur(s) de sujet : Accueil et référence

Ce rapport a comme objectif de faire des recommandations en ce qui a trait à l'amélioration de l'accueil et référence aux apprenants en langues secondes. Il présente, dans un premier temps, le projet "accueil et référence". En second lieu, il se penche sur le processus de classement des apprenants adultes immigrants en français langue seconde. Il examine ensuite les mesures d'accueil de ces étudiants, les problèmes rencontrés et les solutions proposées. Il soumet des recommandations en ce qui concerne la référence des apprenants immigrants en français langue seconde. Il aborde également l'accueil et la référence pour les apprenants en anglais langue seconde. Les tests de classement des étudiants se retrouvent dans les annexes.

Type de document :

9370509

Centre de ressources en éducation populaire

Service de l'éducation des adultes

CÉCM

B 3.2

RAPPORT-SYNTHÈSE DU GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ACCUEIL ET RÉFÉRENCE EN LANGUES SECONDES

(projet de développement pédagogique 1984-1985)

Membres du groupe de travail: Anny Abesdris
Madeleine Desnoyers
Marie-Thérèse Favre
Michael Gallagher
Diane Proulx
Sandra Sterling
Nicole Viau

Coordination: Louise Meunier-Maccerola
Michel Bernard

Juin 1985

B 3.2

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION 1

I. Présentation du projet "Accueil et référence" 4

1. Qu'entend-on par accueil et référence? 4

2. Les difficultés auxquelles ce projet veut tenter d'apporter une réponse 5

2.1. des problèmes d'ordre scolaire 5

2.2. des problèmes d'ordre socio-économique 7

3. Les points traités dans le projet 10

3.1. "recevoir" 10

3.2. "assister et orienter" 10

II. Le classement des apprenants adultes immigrants en FLS ... 12

1. La situation actuelle 16

2. Quelques procédures de classement 19

3. Recommandations 21

4. Documents annexés 26

III. L'accueil des apprenants immigrants en FLS les premiers jours du cours et par la suite 27

1. La situation actuelle et les problèmes rencontrés ... 27

1.1. problèmes dus à l'étalement de la période des inscriptions 27

1.2. problèmes dus aux attentes traditionnelles des étudiants en matière d'enseignement ... 29

1.3. problèmes dus à l'absence de langue commune entre les apprenants et les formateurs 30

2. Les recommandations en vue de trouver des solutions à ces problèmes 32

2.1. la participation des étudiants des niveaux avancés à l'accueil 33

2.2. la nécessité d'avoir un "guide de l'apprenant" 39

IV. La référence des apprenants immigrants en FLS 44

1. Les recommandations du rapport Chancy 45

2. Les recommandations de notre groupe de travail 48

3. Documents annexés 52

V. L'accueil et la référence pour les apprenants en anglais langue seconde 53

1. Préambule 53

2. Méthodologie 54

3. Résultats 54

4. Recommandations 56

5. Conclusion 59

CONCLUSION 1

Annexe 1. Documents ii

Annexe 2. Renseignements utiles v

Annexe 3. Personnes ressources et bibliographie vi

Annexe 4. Directives reliées à la passation du test de classement en français langue seconde

Annexe 5. Test de classement - oral

Annexe 6. Tests de classement

Annexe 7. Placement by self-assessment for french courses

LE PROJET ACCUEIL ET RÉFÉRENCE

INTRODUCTION

Le 1er février de cette année, le CREP invitait les formateurs intéressés à participer aux projets de développement pédagogique qui avaient "été sélectionnés en concertation avec le comité des professeurs en langue seconde du CREP. Le projet no 4 était ainsi défini: "participer à un groupe de travail chargé de faire des recommandations sur l'amélioration de l'accueil et référence aux apprenants en langues secondes (FS-AS)".

Le 19 mars avait lieu une 1ère rencontre et les formatrices présentes, intéressées à ce projet, décidaient, avec l'approbation de Michel Bernard, de travailler sur les aspects suivants:

- le processus de classement des apprenants ;
- les mesures d'accueil lors des leurs soirs de cours ;
- des mesures visant à fournir des références aux apprenants sur les ressources en éducation, en services sociaux et de santé, tant de la part des institutions gouvernementales que des organismes issus des communautés culturelles, incluant la réglementation de l'immigration, l'accessibilité aux services juridiques; ces mesures visent à informer et aider les apprenants et à outiller les formatrices pour répondre minimalement aux multiples besoins d'information des apprenants;
- le rôle des professeurs d'appoint en lien avec ces mesures: que font-ils maintenant, et que peut-on recommander qu'ils fassent à l'avenir en ce sens? .

Les formatrices présentes se sont divisé le travail de la façon suivante:

- le classement: Nicole Viau et Madeleine Desnoyers;
- l'accueil: Anny Abesdris et Marie-Thérèse Favre;
- la référence: Diane Proulx et Madeleine Desnoyers;
- le rôle des professeurs d'appoint: Madeleine Desnoyers;
- accueil et référence en AS: Michael Gallagher et Sandra Sterling.

Madeleine Desnoyers ferait la coordination du projet jusqu'à la mi-mai et s'il n'était pas terminé à ce moment-là (la date de remise étant fixée au 1er juin), Anny l'assurerait de la mi-mai jusqu'à la fin.

Toutes ces formatrices travaillent en FLS avec une clientèle allophone. Deux autres formateurs en ALS, Michael Gallagher et Sandra Sterling, non présents ce jour-là, avaient proposé de travailler sur les mesures de référence pour leur clientèle spécifique; ils ont présenté un projet qu'on trouvera aussi dans ce document.

Deux rencontres subséquentes ont eu lieu pour faire le point sur le travail et Michel Bernard a été régulièrement mis au courant du développement du travail - et nous avions convenu que c'est à lui que nous devions soumettre notre projet et que c'est lui que nous devions consulter tout au long de ce projet.

Au moment de remettre notre rapport, nous tenons cependant à attirer l'attention sur <u>les limites</u> de notre projet. Comme nous l'avons mentionné, le projet n'a démarré que le 19 mars. Le temps dont nous avons

disposé ne nous a donc pas permis d'aller aussi en profondeur que nous l'aurions voulu, ni de toucher à tous les points sur lesquels nous avions prévu de travailler. En particulier, le quatrième point "le rôle des professeurs d'appoint" n'a pu être étudié. Pourtant nous convenons qu'il est particulièrement important dans le cadre d'une aide personnalisée aux apprenants, et nous suggérons qu'il fasse l'objet d'une suite au projet sur l'accueil et la référence.

I. PRÉSENTATION DU PROJET

1. Qu'entend-on par "accueil et référence"?

Notons tout d'abord que la mise sur pied de services intégrés d'accueil et de référence pour les adultes, dans la perspective de l'Éducation Permanente, est une des préoccupations essentielles du gouvernement, ainsi que l'indique l'énoncé de politiques en Éducation des adultes intitulé "Un projet d'éducation permanente", signé par plusieurs ministres en février 1984. Citons ce document:

> "C'est une composante essentielle du projet de l'éducation permanente que de reconnaître, d'un côté, la diversité des ressources et la pluralité des lieux éducatifs, de l'autre, la variété des besoins et la multiplicité des cheminements éducatifs. Or, les services d'accueil et de référence offerts aux adultes ont précisément pour fonction d'assurer cette rencontre des services et des besoins, des ressources et des cheminements, autrement dit de l'offre et de la demande".

Or, si les services d'accueil et de référence ont pour tâche de "mettre en relation la demande d'un individu ou d'un groupe et les ressources éducatives offertes et accessibles dans la localité", c'est-à-dire en définitive d'aider un apprenant à identifier le lieu éducatif qui lui convient le mieux, que signifient donc les termes accueil et référence à l'intérieur de chaque lieu éducatif?

Nous pensons que là encore nous pouvons retenir les termes de "Un projet d'Education permanente": l'accueil et la référence est une réponse à "un besoin d'être reçu, assisté et orienté", "une aide personnalisée" qui passe par "l'information, le conseil et éventuellement l'évaluation des acquis".

Comment mieux recevoir, assister et orienter les immigrants qui s'adressent au CREP pour des besoins en langue seconde, voilà en gros l'objet de notre étude.

2. Les difficultés auxquelles le projet veut tenter d'apporter une réponse.

Or, de plus en plus, les formatrices sont conscientes que, bien qu'elles soient mieux outillées pour répondre aux besoins des apprenants en termes d'apprentissage de la langue seconde, il reste que certaines difficultés importantes demeurent dans leur tentative de répondre mieux aux besoins des immigrants. Ces difficultés constituent un frein à l'apprentissage.

L'approche communicative, de façon générale, répond mieux aux besoins des apprenants en ce sens qu'elle facilite leurs rapports avec le milieu de vie. Mais elle n'élimine pas pour autant les difficultés d'ordre scolaire reliées à l'apprentissage de la langue, ni celles d'ordre socio-économique qui rendent l'intégration difficile et réduisent la disponibilité à l'apprentissage de la langue.

Nous allons essayer de mieux circonscrire ces difficultés.

2.1. les problèmes d'ordre scolaire

2.1.1. problèmes reliés au passé de fréquentation scolaire quantitativement et qualitativement

- certains apprenants sont analphabètes ou peu scolarisés et sont peu à l'aise dans une situation d'apprentissage;
- certains ont déjà été exposés à l'apprentissage d'une autre langue et ont développé des mécanismes d'apprentissage, d'autres jamais;
- pour beaucoup, l'expérience scolaire est reliée à une situation d'autoritarisme, de domination, où jamais l'on n'a fait appel à une certaine autonomie ni à une transposition pratique du savoir accumulé. Alors, pour ceux-ci, l'approche communicative est déroutante.

2.1.2. problèmes reliés à la distance culturelle et linguistique entre la culture d'origine et la culture québécoise (la culture d'accueil):

- les hispanophones auront moins de difficultés d'apprentissage de façon générale, que les asiatiques dont la langue d'origine présente des différences très grandes quant aux structures, à la phonétique, etc. surtout si la formatrice connait un peu l'espagnol, par exemple, et peut faire un peu de grammaire comparée;
- les groupes d'apprentissage sont hétérogènes, et les apprenants dont la culture et la langue d'origine sont plus éloignées de français seront plus lents. S'ils sont minoritaires dans le groupe, ils risquent d'être vite en panne et de sentir en situation d'infériorité, ce qui ne crée pas de bonnes dispositions subjectives.

- dans de telles classes "multi-ethniques" le recours à une langue commune, qui fait partie intégrante de l'approche communicative, est presque impossible avec les débutants;
- la classe est un milieu de multi-culturel, ce qui apporte de grandes richesses mais aussi des problèmes supplémentaires auxquels il faut s'adapter. Des apprenants doivent apprendre à côtoyer et même à coopérer en classe avec des gens qu'ils ont toujours considérés comme des ennemis (cambodgiens et vietnamiens; arméniens et turcs, etc.).

2.2. Les problèmes d'ordre socio-économique

Ces difficultés d'intégration ont une grande influence sur l'apprentissage parce qu'elles créent des tensions qui sont autant d'obstacles à la disponibilité d'esprit nécessaire pour apprendre une langue.

- difficulté de se trouver du travail et abus de certains employeurs quant aux conditions de salaire et de travail qui laissent les immigrants sans recours, soit à cause de leur situation d'illégalité, soit à cause du manque d'information sur les lois régissant les normes minimales de travail;
- insécurité quant à la possibilité de rester ici dans le cas des réfugiés en attente de statut;
- méconnaissance des procédures et de la réglementation en matière d'immigration;

- liens difficiles avec les institutions scolaires que fréquentent les enfants, où les parents se sentent impuissants, ne parlant pas la langue et étant peu familiers avec les valeurs véhiculées par l'école (différente conception de l'autorité, etc.);
- l'inquiétude sur le sort des parents et amis restés au pays, nostalgie...
- tout ce que l'on pouvait mettre sous le titre de "choc culturel": la différence de climat, le milieu urbain froid et impersonnel, les valeurs morales plus larges...

Ce rapport Chancy[1] "l'école québécoise et les communautés culturelles", décrit assez bien la situation, et même si elle s'applique aux enfants, la description est aussi valable pour les adultes. "L'enfant de communautés culturelles qui arrive à l'école est confronté à un mode de vie différent, à des coutumes, des valeurs souvent très éloignées des siennes. Le niveau socio-culturel des familles est aussi de plus en plus diversifié: l'arrivée importante de réfugiés de pays dits "du Tiers-Monde", l'appartenance à des sociétés traditionnelles ou technologiques, à des cultures orientales ou occidentales, complexifie les rapports avec la culture de la société d'accueil.

Entre un pays rural, peu développé, sous-scolarisé, et le Québec, fortement scolarisé, urbanisé, à haut niveau de technologie, l'écart est souvent énorme. Les rapports sociaux, au temps, à

[1] (voir bibliographie)

l'espace, à l'économie, les symboles, les mécanismes de contrôle, les pratiques familiales et sexuelles sont souvent très différentes et même conflictuelles. Le passage d'une société traditionnelle à une société moderne entraîne des difficultés fonctionnelles et culturelles chez les familles: dans une société moderne, les relations sont fonctionnelles plutôt que personnelles; les organisations sociales complexes, les valeurs d'autorité et de hiérarchie sociale rejetées, une morale sociale unique absente, la libération de la femme prônée - autant de valeurs incomprises...

La conception de l'école et le rapport qu'on entretient avec elle variera d'une culture à l'autre. La fonction de l'école dans la société, son organisation, les valeurs qui y sont véhiculées, les programmes d'études, les modes d'apprentissage, les pratiques pédagogiques, la conception du maître, les exigences posées à l'enfant, la participation des parents à la vie scolaire, sont autant d'objets modelés par la culture d'un peuple. Mais, pour tous, l'école représente une voie d'accès à une meilleure situation sociale et économique .

Est-il besoin de dire que les formatrices sont très conscientes de ces difficultés et se sentent très mal outillées, au-delà de leur compétence pédagogique, pour répondre à des besoins si nombreux et si complexes.

CENTRE DE DOCUMENTATION
CREP

Pourtant, pour un grand nombre d'immigrants, l'école de français est le premier contact régulier avec les institutions québécoises, mais c'est un lieu qui semble, à la limite, très coupé de la réalité quotidienne des immigrants.

3. Les points traités dans le projet.

Nous allons, dans ce travail, examiner divers aspects des sessions de la langue seconde et voir comment on pourrait mieux répondre aux besoins des apprenants, que nous avons tenté d'identifier le plus précisément possible.

3.1. "Recevoir"

- Le classement retiendra d'abord notre attention. Nous avons vu que "l'évaluation des acquis" fait partie intégrante de l'accueil des apprenants. Comment obtenir des classes plus homogènes qui correspondent à la fois à l'approche communicative et à l'expérience d'apprentissage des apprenants?
- Concernant l'accueil lors des premiers jours de cours, nous allons proposer des mesures qui ont pour but de faciliter l'entrée des apprenants dans le format de l'approche qu'on leur propose.

3.2. "Assister et orienter"

- Pour faciliter le lien avec le milieu de vie québécois, les formatrices pourraient être mieux outillées et préparées pour mettre les apprenants en contact avec toutes les références disponibles;

- Quel est le rôle des professeurs d'appoint dans ce contexte d'assistance et d'orientation des immigrants? C'est le point que nous n'avons pas abordé et qui reste à étudier.

II. LE CLASSEMENT DES APPRENANTS ADULTES IMMIGRANTS EN FLS

Quand on soulève la question du classement, on se prend à rêver à un instrument miracle aux sons duquel tous les participants formeraient en un éclair des partitions harmonieuses, vite accordées en genre et en nombre... ou plutôt en structures grammaticales et en compétence à communiquer, pourrions-nous dire, pour entrer dans le vif du sujet. Nous allons donc essayer ici de poser le problème tel qu'il se présente aux formateurs en Français langue seconde qui s'adressent à des adultes immigrants d'origine diverses et qui utilisent majoritairement l'approche communicative. Après quoi nous allons tenter une brève évaluation, ou plus humblement, un résumé de la façon dont le classement se fait, pour ensuite examiner quelques pratiques intéressantes, et enfin, faire, toujours aussi humblement quelques recommandations et poser quelques questions qui nous sembleraient intéressantes à fouiller.

Pourquoi se poser des questions sur le classement?
Le taux d'erreurs est-il si élevé, en ce sens qu'il y aurait un grand nombre d'apprenants qui changent de classe en début ou en cours de session? Pour le savoir, on pourrait peut-être calculer un taux d'erreurs de classement en faisant de savantes statistiques sur le nombre d'apprenants qui changent de niveau après

quelques cours parce qu'ils ne sont effectivement pas dans un groupe correspondant à leurs connaissances ou/et leurs habiletés linguistiques et communicatives. Ces données n'existent pas et elles seraient utiles pour une meilleure connaissance du taux d'erreurs mais peut-être plus encore de la nature des erreurs, de même que seraient utiles des données fournies par les formateurs sur le nombre d'apprenants qui n'ont pas changé de niveau en cours de session mais qui auraient dû le faire (refus de leur part, par exemple, parce qu'ils avaient déjà suivi les cours du niveau précédent).

Il semble plutôt que la question de l'heure est liée au passage durant ces dernières années, de l'approche structuro-globale à l'approche communicative.

Aux 1er et 2ème niveaux, le problème n'est pas très grave puisqu'on part à zéro ou presque, tant pour ce qui est de la compétence à communiquer que de la connaissance des structures. Mais les formateurs des niveaux supérieurs sont souvent confrontés à des groupes hétérogènes, certains apprenants faisant preuve d'une bonne compétence à communiquer tout en utilisant des structures qui sont déficientes, (notons en passant que des formateurs d'interrogent sérieusement sur notre seuil de tolérance à l'erreur... de grammaire et de structures, puisque le critère principal de

réussite est la compréhension du message produit; il faut qu'il y ait quelque part une démarcation mais où? Communiquer, c'est aussi nuancer sa pensée, traduire des subtilités qui ont besoin de formes...), alors que d'autres connaissent bien les structures mais ne savent pas les utiliser dans des situations spontanées et ont donc une faible compétence à communiquer. Comment alors construire un programme qui réponde aux besoins des uns et des autres et soutienne leur intérêt?

Ce qui nous amène à poser la question: qu'est-ce qu'un groupe homogène?

- un groupe qui a le même niveau de compétence à communiquer?
- un groupe qui a le même niveau de connaissance des structures et de la grammaire?
- un groupe qui a le même niveau pour les deux critères?

Puisqu'on est à l'heure de la compétence à communiquer, c'est sûrement ce critère qui doit primer. Mais nous n'avons pas à trancher ici et peut-être même posons-nous mal la question (on ne serait pas les premiers puisque déjà en ce pays il se perdit un référendum pour avoir, disent certains, mal posé la question...). Ce qui est évident, c'est que pour se retrouver avec des groupes homogènes, il faudra au moment du classement, trancher, les critères d'homogénéité étant définis par l'approche pédagogique privilégiée, et faire un classement selon des normes flexibles, mais

assez rigoureuses pour correspondre aux fonctions langagières et leurs niveaux de difficultés identifiés, par exemple, dans le matériel FIEF.

Une autre cause de l'hétérogénéité des groupes, c'est que tous les apprenants qui se retrouvent dans un même groupe n'ont pas été soumis au même processus de classement, celui-ci se faisant selon trois façons différentes:

- ceux qui s'inscrivent pour la première fois et passent l'entrevue orale d'une durée de 5 à 10 minutes;
- ceux qui ont suivi un cours à la session précédente passant aussi l'entrevue orale et qui sont le plus souvent classés au niveau suivant.

Et, on pourrait parler d'une troisième catégorie celle des "courants d'air" pour:

- ceux qui arrivent après le début des cours et se font classer généralement plus rapidement, selon les moyens du moment.

Bien sûr, les formateurs sont parfois les mêmes à l'évaluation de fin de session et à l'inscription, et il y a à n'en pas douter une assez grande similitude dans leur conception des niveaux mais y a-t-il des mécanismes pour s'assurer de la plus grande cohérence possible entre les deux types d'évaluation? Nous pensons que non.

Nicole Viau a rencontré plusieurs formateurs qui ont une bonne expérience du classement pour enquêter sur les modalités, le contenu et les conditions dans lesquelles se font les entrevues lors de l'inscription.

1. La situation actuelle

Dans la plupart des centres et organismes, la majeure partie des entrevues se fait à la période d'inscription, dans des grandes salles, comme les gymnases. Les évaluateurs déplorent le fait que dans d'aussi grandes salles, c'est difficile de bien se concentrer sur chaque cas à cause des interférences et du bruit ambiant. Aussi, du fait que souvent les étudiants arrivent par groupes, il est difficile d'accorder à chacun le temps nécessaire pour les classer de manière adéquate. Comme cela a été mentionné avant, il y a le classement de ceux qui arrivent après le début des cours, par la directrice adjointe ou le professeur d'appoint, qui, à leur avis, devrait se faire dans un local fermé plutôt que dans le couloir (ou en bas de l'escalier) et qui nécessiterait plus de temps.

Sur cette question de temps alloué aux entrevues, qu'elles se fassent à l'inscription ou après le début de la session, les évaluateurs des différents centres et organismes trouvent qu'avec le "5 minutes" actuel, ils peuvent vérifier que l'étudiant est de

niveau débutant, intermédiaire ou avancé mais qu'ils ne disposent pas d'assez de temps pour varier les questions permettant justement de différencier, par exemple, un niveau 4 d'un niveau 5, ou un niveau 5 d'un niveau 6, ce qui entraîne beaucoup de changements de niveaux après le début des cours, et une perte de temps considérable si on pense à tout le va-et-vient que cela occasionne dans les groupes. Nous pensons que si un "10 minutes" d'entrevue minimum était accordé à chacun, cela permettrait justement de faire ces différences. Notons en passant un cas particulier comme le Centre Saydie Bronfman, où actuellement, le classement se fait juste avant et pendant le premier cours. Alors, il y a des interruptions constantes en salle de classe, car au fur et à mesure que chacun est classé, il est envoyé à son niveau respectif, et aussi, comme il est impossible de bien vérifier en quelques minutes de compétence de chacun, cela cause inévitablement des changements par la suite.

Au sujet des entrées continues tout au long de la session dans les cours intensifs et les cours réguliers (2 soirs/semaine), plusieurs professeurs ont soulevé que c'est difficile de faire fonctionner une classe quand de nouveaux arrivants s'amènent à tout moment, puisqu'alors il faut constamment réorienter la dynamique du groupe. Les étudiants intéressés et assidus semblaient

aussi gênés, à la longue, par cette situation. Cependant, l'idée qu'ont eue les directrices adjointes (aux Pofis) de mettre les nouveaux arrivants sur une liste d'attente et de leur réserver une place pour la deuxième partie du cours a corrigé partiellement cette situation. Quant aux professeurs et aux étudiants, cette idée devrait s'appliquer éventuellement, si nous voulions toujours accepter et intégrer les inscriptions tardives.

Au classement, si le temps nous le permettait, il serait avantageux que les évaluateurs puissent se consulter quand il y a des doutes sur un cas, comme cela se fait souvent en anglais langue seconde au Y.M.C.A. Mieux encore, le taux d'erreur diminuerait de beaucoup, si pour chaque étudiant interviewé, deux évaluateurs devaient comparer leurs grilles et s'entendre sur l'appréciation de l'entrevue. Pour cela, évidemment, il faudra d'abord utiliser une grille d'évaluation telle que suggérée plus loin.

Pour le test proprement dit, les évaluateurs questionnent généralement les futurs étudiants sur leur identité, leur lieu d'habitation, leur endroit de travail, etc., et avec ces questions simples, ils disent être en mesures de dépister tout de suite les débutants et les faux-débutants. Pour classer au niveau 3, on ajoute des questions avec le temps du passé, par exemple sur le dernier cours de français, où il a été pris, etc., en évitant

toujours les questions trop personnelles. Mais voilà, pour classer des niveaux 4, 5 et 6, les problèmes surgissent, car aujourd'hui, on se demande si l'on met surtout l'accent sur la facilité et la spontanéité à communiquer plutôt que sur l'utilisation correcte des structures dans un message. La plupart des évaluateurs disent vérifier les deux en valorisant davantage la première étant donné que l'approche communicative est privilégiée depuis quelques années. Plusieurs apprécieraient de pouvoir se fier à une liste de questions établies selon les compétences communicatives et les difficultés linguistiques délimitées pour chaque niveau. Beaucoup semblaient d'accord aussi pour noter l'étudiant sur une grille ce qui permettrait de mieux discerner à quel niveau il correspond. Tout cela ne serait possible que s'il y avait évidemment plus de personnel, plus de temps et plus de locaux disponibles pour la période de l'inscription.

2. Quelques procédures de classement

Les procédures qu'on choisit sont déterminées par le contenu, l'approche et les objectifs des cours pour lesquels on sélectionne les apprenants. Si un cours met l'accent sur les structures grammaticales, alors le processus de classement visera à évaluer cet aspect des connaissances selon une gradation définie, elle aussi, d'après cet aspect. Ainsi, les instruments (1) et (2) qu'on trouvera en annexe ont été construits dans le cadre de

cours basés sur le PPO (programme par objectifs): on "sent" les structures de chaque niveau bien peu dissimulées sous chaque question!

L'ensemble (1) permet de dépister les analphabètes grâce à son petit questionnaire, il explique minimalement la procédure mais les critères de sélection ne sont pas explicités non plus que la valeur relative de chacun des critères et le pointage.

Le test no (2) est du même type et on l'a mis ici uniquement à cause des réponses qu'il suggère.

L'instrument no (3) est plus intéressant. Il est assez bien décrit dans un document qui l'accompagne. Il est évident qu'il faudra refaire la description de chacun des niveaux pour qu'elle soit plus précise en termes de fonctions langagières et même de structures grammaticales; elle comporte aussi des éléments subjectifs qui ne dépendent nullement de la connaissance d'une langue. Jusqu'à maintenant les formateurs sont très satisfaits de cette procédure, le taux d'erreurs a sensiblement diminué. Il requiert évidemment plus de personnel.

Finalement, il existe un 4ème instrument que nous voudrions mentionner ici: il est basé sur l'auto-classement. Le questionnaire est dans la langue de l'apprenant. La construction du questionnaire exige beaucoup de travail, une bonne connaissance des niveaux,

du milieu des apprenants. Cela poserait évidemment des problèmes dans le cas des immigrants: traduction, connotations culturelles, entre autres. Mais le pourcentage d'erreurs semble véritablement inférieur. De plus, c'est un instrument qui peut être partie intégrante de l'apprentissage en ce sens qu'en mentionnant des habiletés très spécifiques le questionnaire peut faire prendre conscience à l'apprenant de ses acquis, de ses difficultés. Leblanc mentionne aussi que c'est un instrument diagnostique précis qui sera très utile pour orienter le professeur dans le choix de ses contenus.

3. Recommandations

1. L'approche communicative étant la principale dans l'organisation du contenu des cours, il serait urgent d'organiser le classement en fonction de critères permettant d'évaluer les habiletés des apprenants en termes de compétence à communiquer, prioritairement; les connaissances en matière de grammaire et de structures devant aussi être évaluées, mais secondairement; ceci pour tous les niveaux. Pour ce faire, il faudrait construire les instruments suivants:

- un guide décrivant globalement les divers niveaux dans le cadre de l'approche communicative; par exemple, pour les niveaux débutants, ça pourrait être les objectifs terminaux et intermédiaires de chacun des modules;

- une série de questions permettant de vérifier la compétence à communiquer et les connaissances en termes de grammaire et de structures. Ces questions iraient du plus simple au plus compliqué, sans coupure figée d'un niveau à l'autre, mais établies selon une continuité graduée. Il pourrait y avoir une dizaine de questions par "niveau", le formateur n'ayant pas à poser toutes les questions à un apprenant avancé;
- un bref questionnaire écrit s'adressant à l'apprenant, qu'on lui remettrait quelques minutes avant qu'il ne rencontre le formateur-évaluateur, portant sur son identité, son adresse, sa nationalité, son niveau de scolarité, sa formation et sa pratique du français, et/ou un court texte à lire, le même pour tous les niveaux, ce qui permettrait de dépister les analphabètes et de les orienter quant au niveau des questions à poser pour le classement;
- une grille d'évaluation pour chacun des apprenants, du type de celle qu'on trouvera en annexe, et dont on a parlé ailleurs dans ce document.

2. Tous les formateurs qui auront à participer au processus de classement devraient participer à une session de préparation pour uniformiser le processus.

3. Tous les apprenants devraient être soumis au même processus de classement, avant ou au début de la session, même ceux qui

ont suivi un cours à la session précédente dans le même centre, parce que celui-ci peut s'être terminé quelques mois plus tôt et selon son contexte de vie, l'apprenant aura pu entre-temps, oublier ou apprendre beaucoup.

- durant la période d'inscription précédant la session, on devrait prévoir assez de temps pour accorder à chaque apprenant une entrevue de "10 minutes minimum";
- au début de la session, les mêmes procédures devraient s'appliquer; en ce moment, la situation est déficiente de ce côté. Comme cela a été mentionné avant, il est arrivé trop souvent que le formateur ou la directrice adjointe qui a procédé au classement à ce moment-là avait, en même temps, à diriger les arrivants vers leurs classes, à répondre à des questions des formateurs, à dire au concierge de... quand le téléphone ne se mettait pas à sonner en même temps... C'est très important de corriger cette situation parce qu'un grand nombre d'apprenants s'inscrivent les premiers soirs de cours. (Nous avons entendu parler de 40%... ce serait à vérifier). Nous recommandons donc que les premiers soirs de cours, un formateur qui aura reçu la préparation nécessaire s'occupe uniquement de cette tâche. Ce pourrait être le professeur d'appoint affecté à ce centre ou cet organisme ou un formateur engagé uniquement pour faire ce travail.

4. Pour permettre de rectifier rapidement les erreurs de classement qui ont inévitablement lieu, on pourrait tenir une rencontre des formateurs après le 3ème cours, durant la dernière demi-heure. Les formateurs ayant été avertis de cette rencontre, ils auront été plus particulièrement attentifs à évaluer l'homogénéité de leur groupe (en se reportant au guide de description globale des niveaux proposé plus haut) et pourront proposer des changements de niveaux ou de groupes. À St-Pascal, où il y a déjà eu plusieurs groupe de même niveau, on a pu constituer des classes homogènes, selon la langue d'origine, par exemple. Ailleurs, on a pu avoir un premier niveau faible de vrais débutants et un autre de faux débutants ou en tous cas pas assez forts pour être au 2ème niveau.

5. L'arrivée récente et la distance culturelle et linguistique. Les apprenants ont des difficultés d'apprentissage qui sont reliées à la grande distance culturelle entre leur culture d'origine et la culture nord-américaine, distance qui se perçoit aussi au niveau linguistique.

- dans le processus de classement, on devra être attentif à poser des questions ou à présenter du matériel visuel qui sont respectueux des valeurs et de l'expérience restreinte de la réalité québécoise: ainsi, utiliser des illustrations représentant un

match de hockey à un arrivant vietnamien de date récente serait le placer dans une situation peu favorable;

- dans la constitution des groupes, là où la situation le permet à cause du plus grand nombre d'apprenants, on pourrait tenter de constituer des groupes homogènes quant à l'origine linguistique et culturelle des apprenants, particulièrement aux premiers niveaux; cela ne peut que créer des conditions favorables pour les apprenants. Pour les niveaux plus avancés, c'est moins important.

6. Nous avons parlé plus haut de l'hétérogénéité des classes due à la diversité de la formation des apprenants et à la généralisation de l'approche communicative.

Il serait intéressant d'examiner la possibilité d'organiser des classes-ateliers qui pourraient avoir lieu une fois par semaine, ou à une période précise pour tous les apprenants: 2 semaines au milieu de la session, par exemple. On pourrait avoir deux catégories principales (et d'autres encore...).

- les unes étant uniquement consacrées à la grammaire et aux structures (les apprenants se joignant à l'un ou l'autre niveau de ce type d'atelier lorsqu'ils en sentent le besoin ou que leur formateur le leur a conseillé).
- les autres étant centrées sur la communication et les apprenants étant assignés aux divers niveaux de ces classes selon une évaluation de leur compétence à communiquer.

Ainsi, un apprenant qui appartient à un groupe de niveau 3 pourrait se retrouver dans la classe-atelier de grammaire au niveau 2 ou 4.

7. Au sujet des entrées continues dont nous avons déjà parlé, il est important de souligner encore que l'idée de faire une liste d'attente pour les inscriptions tardives et de couper la session en deux pour permettre à ces nouveaux étudiants d'intégrer les cours nous paraît plus vivable que celle d'accepter les nouvelles entrées à tout moment de la session, ce qui, nous l'avons déjà dit a pour effet de déstabiliser constamment la dynamique du groupe, de diminuer l'intérêt du groupe pour les activités d'apprentissage et de discréditer le sérieux de notre entreprise.

Documents annexés:

Quatre séries de documents, portant sur quatre tests de classement existant actuellement.

III. L'ACCUEIL DES APPRENANTS IMMIGRANTS EN FLS

LES PREMIERS JOURS DE COURS

ET PAR LA SUITE

1. La situation actuelle et les problèmes rencontrés.

Pour tenter d'améliorer l'accueil des étudiants lors des premiers cours d'une session, nous avons d'abord voulu brosser un portrait de la situation actuelle, et nous nous sommes aperçus que les problèmes vécus par les formateurs et les apprenants pouvaient être regroupés en 3 catégories:

- problèmes dus aux indisciplines, plus spécialement à l'étalement de la période des inscriptions.
- problèmes dus aux attentes traditionnelles des étudiants en matière d'enseignement.
- problèmes dus à l'absence d'une langue commune entre les étudiants et les formateurs.

Nous allons donc étudier la situation actuelle en fonction de ces 3 types de problèmes.

1.1. les problèmes dus à l'étalement de la période des inscriptions

La situation est différente selon qu'on parle des Centres comme Saint-Pascal (ou même Barthélemy Vimont) et des organismes.

1.1.1. A Saint-Pascal et à Barthélemy Vimont on assiste à l'arrivée, le premier soir, d'une masse d'étudiants - plusieurs

centaines - qu'il faut accueillir (et parfois inscrire et évaluer) en très peu de temps. Ces étudiants, en outre, ne se connaissent pas entre eux, parlent des langues différentes et ne connaissent pas les lieux pour la plupart. Il en résulte une confusion, un essoufflement tout au long des 2 premiers soirs, qui se traduisent par des allées et venues continues, par des arrivées d'étudiants dans les classes échelonnées pendant toute la durée des 3 heures de cours. Or, les formateurs de niveau GFF 811 ne peuvent accueillir les étudiants autrement qu'en plongeant dans les modules "Identité" ou "se présenter"; mais, étant constamment interrompues par de nouvelles arrivées, les activités sont chaque fois à refaire. Ces modules qui devraient permettre une première prise de contact, et aider les étudiants à se connaître entre eux, perdent alors leur efficacité. En fait, assez souvent, le visage de la classe lors du troisième cours, par exemple, est bien différent de ce qu'il était lors du premier cours, un certain nombre de participants du premier cours ne s'étant pas représentés et de nouveaux étudiants s'étant rajoutés au groupe initial.

1.1.2. Dans les organismes, les étudiants parlent souvent la même langue, ou partagent les mêmes problèmes. Par contre, le recrutement des étudiants n'est pas toujours effectué à temps par les responsables d'organisme. Là encore, le premier cours,

la prise de contact si importante pour la création d'un climat favorable à l'apprentissage, se déroule avec une partie seulement des étudiants, les autres s'ajoutant peu à peu lors des 2ème ou 3ème cours.

1.2. Les problèmes dus aux attentes traditionnelles des étudiants en matière d'enseignement.

En raison soit de leur âge, soit de leur culture d'origine, les étudiants immigrants ont souvent une conception très traditionnelle de l'éducation et du rôle du "professeur". Leurs valeurs sont souvent l'obéissance, le respect des règles, l'écoute passive ou la répétition mécanique des paroles d'or du professeur, personnage prestigieux et omniscient. De plus, vis-à-vis des autres apprenants, ils valorisent parfois plus la compétition que la coopération et sont souvent peu indulgents les uns envers les autres. Or, dès le premier soir, les formateurs essayent en général de mettre en place une formule d'enseignement/apprentissage, basée sur les valeurs andragogiques, et donc centrée sur la prise en charge par l'étudiant de son apprentissage, sur le développement de l'autonomie des étudiants. C'est un véritable gouffre qui existe entre les valeurs des étudiants et celles des formateurs, et l'on comprend aisément le choc que les étudiants éprouvent en début de session! Dès le premier soir, les étudiants se rendent compte que le "professeur" n'est pas cette figure majestueuse qui trône du haut de son estrade. Le simple fait de disposer

les chaises en cercle, avec le formateur assis parmi les apprenants, est un véritable choc pour de nombreux immigrants. Rappelons l'étudiant qui, à Saint-Pascal, après le premier cours, est allé dire à la Directrice qu'il voulait avoir "un vrai professeur"...!

Après ce choc initial l'approche communicative utilisée tout au long du cours peut être déroutante car elle fait appel à des processus d'apprentissage nouveaux pour les étudiants: approche globale de type "en spirale" plutôt qu'apprentissage linéaire, gradué, où l'on passe d'une difficulté à l'autre du plus simple au plus complexe.

Or, les formateurs qui ont suivi les stages de perfectionnement sur Fief et sur l'approche communicative se rappelleront que le cours commence, idéalement, par une "leçon zéro" qui se déroule dans la langue maternelle des étudiants. Cette leçon zéro permet une enquête des besoins des étudiants et une discussion sur les objectifs du cours et ses limites. On se heurte ici au troisième type de problèmes:

1.3. Les problèmes dus à l'absence de langue commune entre les apprenants et le formateur.

Ils sont de moins en moins importants au fur et à mesure que les apprenants progressent en français, mais particulièrement importants lors des premiers contacts, au tout début du cours, avec les débutants.

Comment expliquer à une classe composée de Vietnamiens, Salvadoriens, Iraniens, Portugais, Libanais, Grecs, Polonais et Tchèques, au niveau I, le premier soir de cours, quel sera le contenu global du cours, quels sont les objectifs visés, de quelle manière on procédera, quelles habiletés on désire développer chez les étudiants? Comment aller chercher leurs besoins pour pouvoir aménager le contenu du cours de manière à y répondre? Comment jeter un pont par-dessus ce gouffre entre les attentes des immigrants envers le cours et le formateur, et les attentes du formateur envers eux?

Il nous paraît particulièrement absurde de recourir à l'anglais, à moins que toute la classe, sans aucune exception, ne parle cette langue. En effet, nous devons nous souvenir qu'il s'agit d'immigrants, à qui l'accès aux cours d'anglais est interdit tant qu'ils n'ont pas une connaissance suffisante du français.

Que doivent-ils penser, ces immigrants, en arrivant au cours de français, s'ils s'aperçoivent alors que le formateur utilise l'anglais pour communiquer avec eux ou pour le déroulement de certaines activités de Fief?! C'est une situation qui touche au burlesque: pas de cours d'anglais sans connaissance du français, mais pour apprendre le français il faut comprendre l'anglais! L'immigrant pris dans ce "catch 22" doit vraiment trouver notre système absurde et injuste!

Il nous faut donc trouver des moyens originaux pour remédier à ces problèmes, et nous avons basé notre réflexion sur deux pistes.

2. Nos recommandations en vue de trouver des solutions à ces problèmes.

La première chose qui nous frappe, c'est qu'à Saint-Pascal et à Barthélemy Vimont nous disposons d'un immense réservoir de personnes-ressources. En effet, tous les étudiants de niveaux avancés peuvent être considérés comme des personnes-ressources, soit en ce qui concerne le recours à la langue maternelle, soit en ce qui concerne l'approche utilisée dans le cours. Pourquoi ne pas utiliser ces ressources? Nous avons donc réfléchi à la manière dont les étudiants avancés pourraient participer à l'accueil des nouveaux étudiants, toujours dans la triple perspcetive de mettre fin à la confusion des premiers soirs de cours, de donner aux apprenants une vue sommaire de ce à quoi ils doivent s'attendre pour le cours, et de les aider à communiquer avec les formateurs au tout début de leur apprentissage.

La deuxième piste de réflexion nous a été fournie par la lecture de textes concernant l'apprentissage adulte, et soulignant l'importance d'avoir un "guide d'apprentissage" qui joue semble-t-il un rôle majeur dans la réussite des apprenants. Il serait beaucoup plus facile d'apprendre quand on saurait à quoi s'attendre,

quelle serait la méthode utilisée et quels seraient les objectifs poursuivis.

> "Advance organizers are information introduced before the learning material which gives the learner some perspective of the more detailed material to come and provides the "intellectual sacffolding" on which he hangs the new details (Ausubel and Robinson 1969)".
>
> "An organizer which summarized the learning material... gave the best results, particularly so for learners low in verbal and analytic skills and those with large knowledge gaps, having no previous acquaintance with the subjet". (Howe adult learning)
>
> "Bransford and Johnson (1972) have given a dramatic illustration of how prior knowledge of what a discourse is about can change the learning experience from one of incomprehension and failure to one of ease and assimilation".

Nous avons donc réfléchi à la manière dont un tel guide pourrait aider les étudiants à surmonter le gouffre entre leurs attentes très "scolaires" et traditionnelles et la réalité du cours, sans oublier le problème supplémentaire posé par l'absence de langue commune.

2.1. La participation des étudiants des niveaux avancés à l'accueil.

2.1.1. Le concept de "jumelage".

Nous recommandons que tout au long de la session il soit institué un genre de "jumelage" dans lequel un étudiant de niveau avancé serait jumelé à un petit groupe d'étudiants débutants de même langue maternelle. Le rôle de cet étudiant serait différent du rôle du formateur ou du professeur d'appoint. Il serait un compatriote-référence, une personne-ressource à laquelle un petit

groupe d'étudiants particuliers, bien identifiés, pourraient faire appel à cet étudiant pour transmettre des messages et informations aux apprenants. Nous espérons ainsi créer un climat de solidarité et de responsabilité qui motiverait les étudiants avancés à continuer le cours jusqu'à la fin de la session.

Ainsi chaque classe de débutants pourrait être divisée en sous-groupes selon la langue maternelle, chaque sous-groupe ayant un "parrain" responsable parlant la même langue et appartenant à un niveau avancé. D'autre part un même "parrain" pourrait avoir des étudiants de même niveau ou de niveaux différents (1-2-3) d'une même classe ou de classes différentes d'un même niveau. Cela pourrait créer idéalement plus de liens d'aide à l'intérieur de chaque sous-groupe et plus de relations inter-classes.

Concrètement, chaque "parrain" devrait avoir la liste des membres de son groupe (noms, téléphones, niveaux, numéros de salle de classe, nom du professeur). De même chaque formateur devrait avoir une liste indiquant les mêmes informations pour tous les "parrains" de sa classe.

Exemple de liste pour le formateur

José Delgado, tél.: 321-0000, niveau 6, salle no 1, prof.:

Carmen, parraine: Rosa
Pedro
Manuel

Bui Chi Hue, tél.: 342-1111, niveau 5, salle 8, prof:

Annie, parraine: Luong
Thy Mai
Phung

Etc.

Exemple de liste pour un "parrain".

J'aide:

Rosa X	tél....	niveau 1	Salle no 10	prof. Camille;
Pedro Y	tél....	niveau 1	Salle no 10	prof. Camille;
Manuel Z	tél....	niveau 1	Salle no 10	prof. Camille;
Miguel B	tél....	niveau 1	Salle no 7	prof. Cécile;
Nolvia A	tél....	niveau 1	Salle no 7	prof. Cécile.

Quant aux étudiants débutants, chacun devrait savoir: mon "parrain" est xy, tél...., niveau 6, classe no 1.

2.1.2. Le rôle des étudiants avancés pendant la période des inscriptions.

Nous recommandons de faire appel à tous les finissants des niveaux avancés de la session précédente qui auraient accepté d'être disponibles, pour aider les nouveaux à remplir les fiches d'inscription, puis les diriger vers les formateurs responsables du testing. Cependant, il reste qu'une bonne partie des étudiants s'inscrivent le soir même du premier cours - Tout cours sérieux étant impossible le premier soir, nous recommandons de remplacer

complètement les cours par deux soirées "Rentrée des classes" organisées de la façon suivante.

2.1.3. Le premier soir de la session.

Nous recommandons de scinder la "rentrée des classes" en deux périodes et de ne faire commencer que les niveaux avancés 4-5-6- le premier soir, les niveaux 1-2-3- ne commençant que le 2ème soir de cours.

Le premier soir, avant la répartition dans les classes, tous les étudiants seraient accueillis dans la grande salle par l'équipe de formateurs au complet. (Le café ne ferait pas mauvais effet dans le paysage!). L'équipe se présenterait et les étudiants pourraient identifier leur formateur mais aussi ceux qui s'occuperont des autres niveaux. Enfin l'on pourrait brièvement expliquer que cette année on essayera d'expérimenter de quelle manière les étudiants avancés peuvent aider les formateurs à accueillir les nouveaux étudiants.

Il y aurait ensuite séparation dans les classes, et les formateurs des niveaux 1-2-3 pourraient alors aider au testing des "inscriptions de dernière minute".

Dans les classes, les formateurs des niveaux avancés, outre les activités habituelles de prise de contact, pourraient revenir sur

le projet de parrainage et faire un appel de volontaires, en expliquant que ces étudiants travailleront de très près avec l'équipe de formateurs et auront donc ainsi de nombreuses occasions de pratiquer le français - ce qui est à notre avis une bonne motivation.

Après la pause-café, nous devrons prévoir une rencontre des volontaires et des professeurs des niveaux débutants pour la constitution des petits groupes, et pour préparer l'accueil des nouveaux lors du second soir de cours.

2.1.4. Le second soir de cours.

Nous recommandons de procéder de la même façon c'est-à-dire d'accueillir tous les étudiants des niveaux 1-2-3 dans la grande salle et de présenter l'équipe des formateurs.

Les parrains interviendraient alors pour donner une rapide traduction dans les principales langues, se présenter, et demander aux membres de leur groupe, dont ils appelleront les noms de les suivre. Chaque "parrain" conduirait son groupe à la salle de classes. En classe chaque sous-groupe (par langue maternelle) se réunirait et chaque parrain expliquerait son rôle et donnerait aux membres de son groupe ses coordonnées.

Puis, à l'aide d'un éventuel guide de l'apprenant (voir plus loin), les "parrains" expliqueraient les grands titres du programme et

serviraient d'interprètes pour les questions des étudiants et les réponses du formateur.

2.1.5. Les entrées continues.

Elles continueront à être référées au professeur d'appoint pour l'apprentissage mais de plus nous recommandons que chaque nouvel étudiant soit référé à un des "parrains", selon la nationalité, qui aidera à son intégration dans les sous-groupes et les classes.

De plus, nous recommandons qu'une partie du 3 heures/cours soit consacrée à du travail de type individualisé, ce qui permettrait au formateur d'aider les apprenants dans leurs problèmes particuliers d'une part, et d'autre part d'aider plus en profondeur les étudiants en entrée continue.

2.1.6. Le suivi de ce jumelage.

Nous recommandons qu'une banque d'interprètes et de parrains soit constituée, dans les différentes nationalités, pour suppléer aux défections d'étudiants avancés qui abandonneraient le cours.

Nous recommandons des activités "inter-classes" ou "inter-niveaux" (voir la recommandation sur des "ateliers" dans la partie concernant le classement des étudiants) ou "inter-nationalités" selon les besoins - qui permettraient de briser le cadre rigide du 3 heures/cours - 90 heures/niveau - Ces activités seraient facilitées par le fait que les "parrains" se soient

déjà occupés de sous-groupes formés d'étudiants de diverses classes.

Nous recommandons des rencontres périodiques entre les parrains et l'équipe de formateurs pour évaluer la situation, les résultats, décider des suites à donner.

Nous recommandons des rencontres périodiques des groupes avec leurs tuteurs.

2.2. La nécessité d'avoir un "guide de l'apprenant.

2.2.1. Justification théorique.

Nous avons vu en première partie qu'un des problèmes majeurs que les étudiants rencontrent dès le premier soir de cours provient de leur incompréhension et de leur stupeur devant un style de formateur et une approche de cours qui sont souvent contraires à leurs valeurs.

Comme nous l'avons déjà souligné, de nombreux auteurs, qui ont réfléchi sur l'apprentissage adulte, ont montré qu'une connaissance, même sommaire, du contenu du cours, des objectifs et des moyens d'apprentissage donnait aux apprenants une attitude plus positive envers le cours et contribuait grandement à leur réussite.

Comment faire pour donner aux étudiants-immigrants une espèce de vue d'ensemble de ce que sont nos cours, puisque nous ne parlons pas leurs langues?

Il est certain que peu à peu, au fur et à mesure que se déroule le cours, ils comprennent qu'on ne va pas étudier "c'est une table! Répétez!", ou "je mange, tu manges, il mange, etc.", mais plutôt comment demander un renseignement, prendre un rendez-vous, etc.

Cependant, il n'en reste pas moins qu'au début du cours, spécialement pour les débutants, le fossé entre les attentes et la réalité ne peut être comblé verbalement s'il y a absence de langue commune. Or, c'est justement pendant cette période cruciale du tout début du cours que le choc est le plus grand au contact d'une approche d'apprentissage déroutante pour beaucoup. Alors, notre étudiant chemine à l'aveuglette, sur une route difficile, vers une destination inconnue! Nous croyons que s'ils avaient accès à quelques pages d'explications générales très simples sur notre approche, écrites dans leurs langues maternelles, tout le cours, toutes les activités d'apprentissage s'éclaireraient d'un jour nouveau aux yeux des étudiants.

Imaginons un formateur, au niveau débutant, faisant écouter ses premières cassettes Fief. Il désire expliquer qu'il n'est pas nécessaire de comprendre chaque mot, que l'on doit repérer les mots-clés, que si l'on a compris le sens général du message, c'est parfait, l'objectif est atteint, etc. S'il ne le fait pas du tout, les étudiants vont paniquer et se sentir inférieurs ou incapables parce qu'ils n'auront pas tout compris. Le découragement

peut aller jusqu'à l'abandon, alors qu'il suffisait de savoir, à l'avance, que le but n'était certes pas de TOUT comprendre!

Notre formateur va donc évidemment tenter d'expliquer cela en se démenant comme un beau diable, moitié en anglais, moitié en espagnol, moitié en mimant, simulant, gesticulant, etc.

Imaginons maintenant le même formateur, tentant toujours, bien sûr, de faire passer son message en français, mais de plus pouvant dire à sa classe "prenez le livre rouge, page 4" et là, miracle! L'étudiant aurait sous les yeux, dans sa langue maternelle, quelques lignes expliquant la manière d'écouter une cassette et l'objectif recherché!

Nous croyons qu'un tel outil d'apprentissage faciliterait énormément et le travail du formateur et la création d'une attitude positive et active chez les étudiants.

De plus, il serait également utilisable (éventuellement avec l'aide et la coopération du responsable d'organisme) dans les organismes, où le système de jumelage entre débutants et avancés n'est pas toujours possible. Or, s'il existe toujours un "guide du formateur" pour accompagner Fief, Elan ou le matériel utilisé avec l'approche communicative, nous devons constater qu'il n'existe pas de guide de l'apprenant. C'est, à notre avis, une lacune importante, et ce d'autant plus qu'on vise à rendre l'étudiant

autonome. Nous croyons qu'il est possible de préparer un tel guide en français et de le faire traduire - pourquoi pas avec l'aide d'un groupe de travail composé d'étudiants de niveau avancé - dans les principales langues utilisées par la clientèle immigrante. On pourrait alors prévoir un nombre d'exemplaires dans chaque langue correspondant aux résultats des sondages effectués à St-Pascal et à Barthélemy Vimont les années précédentes, ou aux inscriptions attendues dans les différents organismes ethniques qui coopèrent avec le CREP. (Mission Espagnole ou Communauté chinoise, par exemple).

2.2.2. Recommandations.

Bien qu'il ne soit pas dans les attributions du projet "accueil et référence" d'élaborer un tel guide, nous recommandons:

1. Que le CREP demande aux instances concernées du SÉA de prévoir la création d'un tel outil d'apprentissage, conçu en vue de permettre aux immigrants d'avoir une idée plus pertinente de ce à quoi ils doivent s'attendre dans les cours de français langue seconde, et en vue de leur en faciliter les activités.

2. Que les étudiants des niveaux avancés soient consultés afin de savoir quelles informations, quels conseils, quelles pistes ils auraient aimé avoir si un tel guide avait existé lorsqu'eux-mêmes étaient débutants.

3. Qu'en attendant la création de cet outil, les formateurs des niveaux débutants qui le désireraient puissent faire appel aux "parrains" décrits auparavant pour expliquer à leurs classes, dès la première rencontre, les objectifs généraux du cours, les situations qui seront vues dans chaque module, etc. tout ce qui paraîtra pertinent aux formateurs pour ne pas laisser les étudiants dans l'ignorance du "programme" des semaines à venir.

IV. LA RÉFÉRENCE DES APPRENANTS IMMIGRANTS EN FLS.

La session de cours de FLS est souvent le premier contact prolongé des apprenants immigrants avec les institutions québécoises, mises à part les relations de travail où l'intégration harmonieuse à la vie québécoise n'est pas une préoccupation très grande.

Les apprenants vont donc très souvent se référer aux formatrices pour toutes sortes d'informations: sur l'accès aux services de santé, sur la signification d'un formulaire gouvernemental, sur l'école des enfants, etc. Malheureusement, les formatrices ne sont pas préparées à répondre à ces marques de confiance et ont bien souvent un sentiment de malaise pour ne pas dire d'impuissance! D'autre part, nous nous retrouvons face à une grande diversité culturelle, à des comportements qui nous sont étrangers ou même étranges parce que reliés à des valeurs culturelles qui nous sont peu connues. On est souvent surpris et parfois choqués par certains comportements, on est étonnées que des activités bien préparées soient mal reçues et puissent même blesser ou choquer certains apprenants, à d'autres moments, les apprenants vont demander un enseignement plus "scolaire" alors qu'on s'efforce de contextualiser le plus possible notre contenu...

On se rend finalement compte qu'on a beau être bien outillées pédagogiquement, nous ne recevons aucune préparation pour

connaître les valeurs culturelles des apprenants, leurs attitudes face à l'école, les liens qu'ils entretiennent entre eux en tant que groupes culturels, etc. Ce que nous en comprenons, ce que nous avons développé de spécifique dans nos contenus pédagogiques, nous l'avons appris sur le tas, parfois à nos dépens, par des recherches personnelles. Or il existe des ressources, de la documentation qui pourraient nous être accessibles, tant pour mieux connaître les diverses communautés culturelles que pour être en mesure de répondre minimalement aux besoins des apprenants: ce n'est pas seulement pour les étudiants du primaire et du secondaire que l'école peut et doit jouer un rôle dans l'intégration à la vie au Québec, mais aussi à l'éducation des adultes.

1. Les recommandations du Rapport Chancy.

Nous voudrions ici citer les recommandations du rapport Chancy sur :

1) "La formation, la sensibilisation et le perfectionnement du personnel oeuvrant en milieu scolaire."

" - no 19 Que le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires offrent des activités de sensibilisation, récurrentes au caractère multiculturel de la Société Québécoise et à la nécessité de l'éducation interculturelle, à l'ensemble des intervenants scolaires: commissaires d'école, administrateurs scolaires, cadres et responsables de services, conseillers pédagogiques, directeurs d'école, enseignants, professionnels non enseignants et parents."

" no 20 Que le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires, en collaboration avec les universités, offrent des activités de mise à jour et de perfectionnement à tous les intervenants scolaires portant notamment sur les points suivants:

- l'adaptation des stratégies d'enseignement à une clientèle multiculturelle;
- la lutte au racisme;
- le soutien aux élèves pour leur intégration à l'école;
- la préparation de contenus d'apprentissage;
- le choix et la préparation de matériel didactique écrit ou audio-visuel;
- le choix de volumes de bibliothèques et de documentation d'appoint;
- la compréhension et la communication interculturelle;
- la connaissance du milieu.

" - no 43 Que les commissions scolaires offrent au personnel scolaire (directeur, enseignant, professionnel non enseignant) le soutien et l'encadrement dont il a besoin pour élaborer des projets locaux adaptés à leur clientèle."

" - no 44 Que les commissions scolaires assurent le perfectionnement des conseillers pédagogiques en poste."

Le comité Chancy identifie, d'ailleurs, sept thèmes pour lesquels on doit accorder priorité à ses recommandations, et l'une de ces

priorités concerne "la mise à jour et le perfectionnement du personnel scolaire oeuvrant dans les écoles multiculturelles".

2) Ce même rapport fait des recommandations sur la participation des parents, qui concernent directement les services d'éducation aux adultes des commissions scolaires. Nous voulons les mentionner parce qu'elles recouvrent les préoccupations des formatrices:

" - no 41 Que le MEQ prépare des outils d'information et d'animation écrits et audiovisuels à l'intention des parents allophones sur:

- le système scolaire québécois, ses orientations et son organisation;
- les programmes d'études et les exigences posées aux enfants;
- le rôle des parents dans la vie scolaire de l'enfant;
- les services éducatifs particuliers offerts aux communautés culturelles."

" - no 42 Que les commissions scolaires, par leur Service d'Éducation aux adultes, entreprennent les activités suivantes:

- offrir aux parents des élèves du primaire, des cours de français ou d'alphabétisation reliés à ceux de l'enfant;
- adapter aux communautés culturelles les programmes d'apprentissage centrés sur les relations parents-enfants, en accordant, dans l'offre de services, une attention particulière aux groupes où la violence envers les enfants est connue;
- adapter aux parents des communautés culturelles le programme de participation à la vie de l'école et de la participation au comité d'école et de parents;

- élaborer un programme d'information de base sur la société québécoise, sa culture, ses coutumes et ses modes de vie;

- élaborer un programme de sensibilisation des parents québécois de souche aux diverses cultures de la société québécoise."

" - no 59 Que le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires prennent les moyens pour mieux connaître les caractéristiques des élèves des communautés culturelles, définir leurs besoins et leur offrir des services appropriés."

Ces recommandations font d'ailleurs partie d'un autre des sept thèmes identifiés comme prioritaires par le Comité Chancy: "les interventions auprès des parents des communautés culturelles."

Nous ne pouvons que souhaiter que ces recommandations soient mises en application. Nous serions heureuses d'en bénéficier!

2. Les recommandations de notre groupe de travail.

Elles sont de portée plus limitée, cela va sans dire, mais devraient donc être réalisables à plus court terme.

2.1. Nous recommandons que tous les formateurs travaillant en FLS ou en ALS avec des immigrants allophones bénéficient d'une session d'information et de formation de base portant sur les points suivants:

- la réglementation de l'immigration fédérale et provinciale ;

- l'accessibilité, pour les diverses catégories d'immigrants (reçus, en attente de statut, avec permis du ministre), aux services sociaux et de santé et aux services juridiques;
- le permis de travail, l'accessibilité à l'aide sociale et à l'assurance-chômage, aux Centres de Main-d'oeuvre;
- l'accessibilité à l'éducation pour les adultes;
- les divers organismes des communautés culturelles.

Cette session devrait avoir lieu au moins une fois par année et durer au moins 3 heures. Elle devrait être donnée par une ou des personnes-ressources compétentes, ayant une connaissance pratique des divers domaines couverts, et pouvant rendre cette information utilisable pour les formatrices et les apprenants.

De plus nous recommandons que cette séance de formation soit considérée comme indispensable et donc que les formatrices soient rémunérées.

2.2. Nous recommandons, dans un premier temps, de mettre à la disposition des formateurs et formatrices une banque d'informations générales (santé, travail, etc.) et spécifiques (communautés culturelles...)

À cet effet nous joignons un dossier "Documents pour un Centre de Références".

Nous recommandons de plus que chaque centre ou institution dispose d'une banque minimale d'informations. Nous avons constitué un "Kit d'informations" (chemise ci-jointe). En fait il serait préférable que ce kit d'informations soit distribué à chaque formatrice.

Cette documentation devrait comprendre:

1) des documents d'informations sur les domaines mentionnés dans la recommandation no. 1.
2) une liste de personnes ou organismes-ressources auxquels on on pourrait référer les apprenants et les formatrices (par exemple l'organisme "au Bas de l'Échelle" pour les droits des travailleurs).
3) une série de documents, portant sur les diverses communautés culturelles, auxquels les formatrices pourraient se référer.

2.3. Nous recommandons que, pour améliorer la connaissance qu'ont les formatrices des diverses communautés culturelles, des séances d'information soient données, à l'intention des formatrices, par des membres des communautés elles-mêmes.

Les formatrices seraient ainsi mieux outillées pour faire face aux valeurs culturelles, aux expériences de vie des immigrants.

2.4. Nous recommandons qu'une série de séances d'information ait lieu, à l'intention des apprenants, dans les divers centres, en dehors des heures de cours. Ces séances porteraient sur la société québécoise, sur l'accessibilité aux services et organismes du milieu. Elles pourraient avoir lieu en plusieurs langues et être données par des personnes-ressources de divers organismes et ministères.

2.5. Nous recommandons qu'une attention particulière soit portée aux problèmes spécifiques des femmes immigrantes. Ce sont elles qui assument souvent la totalité des tâches ménagères et qui s'occupent des enfants, après une longue journée en manufacture. Dans les sessions "régulières" (2 soirs par semaine) la proportion de femmes est plus grande (60/40) alors que pour la session intensive la proportion était de 50/50. Les cours ont lieu le soir, et il est difficile de faciliter à ce moment-là la garde des enfants. On pourrait alors examiner la possibilité d'organiser des sessions de jour avec services de garderies pour faciliter l'accès aux cours pour les femmes. Est-il besoin de dire que la proximité des lieux de cours du domicile des apprenantes est très importante.

2.6. Dans le sens des recommandations du Comité Chancy "favoriser la participation des parents à l'école", il serait

important que les cours et les sessions de formation soient donnés dans les quartiers où résident les apprenants et où leurs enfants fréquentent l'école.

Documents en annexe

1. Une liste des documents dont nous disposons;
2. Une liste des personnes et organismes-ressources;
3. Une chemise "kit d'informations";
4. Un dossier "Documents pour un Centre de Références"

V. ACCUEIL ET RÉFÉRENCE POUR LES APPRENANTS EN ANGLAIS LANGUE SECONDE.

Preamble

The purpose of this paper is to determine those changes that would make students more welcome in the various centers on the first few days of their English course. During several meetings of the professors responsible for this project, that is, "Accueil et Référence", it was noted that the problems encountered on the first night (or nights) varied greatly. There was found to be a marked difference between the needs of the various clienteles represented on the anglophone and francophone sides of the table. Within the three major groupings of students: native francophone, native anglophone and new arrivals in Quevec, there was found to be a polarity of needs. For the purposes of this study. the first two categories of students may be considered as one group, while the last of the three remains distinct. For the most part, the members of the former grouping already feel welcome both in the city and the various centers where they have chosen to study. Furthermore, it was found that the immigrant population has very often had the benefit of the COFI program before arriving to study English. Therefore, the problem of "Accueil" in the English sector involves a look at what can and should be done to improve communication between cultural groups.

Methodology

It was decided a survey was the best means of discovering the needs of the students. The survey was conducted at the YMCA International and at the Centre Multi-Ethnique. Please see the Appendix for a copy of the survey instrument. A brief questionaire, which could be used as a classroom activity was distributed during class time. This instrument solicited information of a general and specific nature. (Three hundred questionaires were distributed of which two hundred were returned completed). As a secondary source, "ad hoc" meetings with other teachers of English language greatly assisted in the formulation of this paper.

The students were asked to respond to two types of questions. There were three Yes-No and two open-ended questions. At the lower levels, students were encouraged to respond in their mother tongue or French, while stronger students answered in English. It is worth noting that only two students responded in their mother tongue. The rest used a second language, either French or English.

Results

Yes-No Questions

The vast majority of students responded affirmatively to all three questions. However, more students responded positively to questions one and four than to question two.

Excerpt: 1. Would you like to partcipate in a Conversation Club?

2. Would you like to participate in a Pen Pal Club?

4. Should French and English classes meet formally, as part of the curriculum, at least twice a semester?

Open-Ended Questions

In this category of questions, students were allowed to express their opinions in a less structured manner. The type of response varied widely. In response to question three,

Excerpt: 3. What social needs could have been better met by the center on your first few nights (days)?

most students cited two main ideas. Firstly, that the YMCA should be more informative about the various other programs available to students. Secondly, that the doors of each classroom should be marked more clearly, for instance: Level One, Level Two, instead of on the board downstairs.

Question five,

Excerpt: 5. Further comments or suggestions.

produced, more than anything else, a reiteration of the need for other activities than those presented in the classroom alone. Foremost in thers responses were two types of replies. One which dealt with the need for a more spacious cafeteria, perhaps even a room allocated for this purpose, and sporting events, with students as participants, as well as city tours.

Overall, the most satisfactory response came to the idea of conversation and pen pal clubs. Therefore, this paper will proceed to elaborate ways to make that suggestion a feasible reality.

Recommendations

It was decided that a conversation club would be easu to establish in one of two ways. The first, and perhaps least complex, method would be to establish a list of people and levels on registration day. Students could be encouraged to sign up for a conversation group comprised of people of like levels. This could be accomplished easily enough if an extra person were standing by at registration time. Students wishing to participate could be given the complete list on the first night of class. As well, some time could be set aside on the first evening to facilitate the development of a successful program. Hopefully, the center concerned could be coaxed into supplying a room for such meetings to take place. Should the center not be interested, the students could be encouraged to organise this activity on their own. At this point (whether or not the center chooses to be implicated), it might be possible to involve the "professeur d'appoint" in the first few encounters. The students would follow instructions for about twenty minutes, then be left to their own guile. Thus, an inexpensive activity will have been turned into a useful language tool.

On the first night, the students would have to be helped over the idea that correction is very, very important. Some students may be hesitant for fear of repeating old mistakes. It could be pointed out that the goal of these sessions is not perfection, but rather communication. A leader, elected during the previous session, could be held responsible for the activities of the following week. Failing this type of arrangement, the students could be encouraged to visit each other or go out once a week for coffee. Though this project sounds a little too dependant upon the student's will to continue, it is a workable solution to the requests of the students.

The students also responded strongly to the idea of a Pen Pal club. The main objective of this activity would be to help the students improve their writing. It was suggested in committee that a computer listing would be the most useful approach to solving the logistics of this activity. If lists of students following courses, then it would be simple to match the students up. Should this project prove effective during a pilot project, it would be quite feasible. A center like the YMCA could be chosen. During the first session a group of advanced students would pioneer the project. At this stage, there would be no need for a computer listing of interested students. A simple list of names would suffice.

The success or failure of this type of endeavour would be very dependant upon the participation of the instructor at the earliest stages; however, would be sufficient to - so to speak - keep the ball rolling. Expanding this activity to encompass first a few centers and finally the students following courses under the auspices of CREP would be a satisfying experience. Once established at this level, including language students on a national level could follow the same slow process. First a pilot project. Depending upon the success of the initial strategy, the project could be firmly entrenched. Once in place, it would run itself. The beauty of this project is that it opens the door for many other possibilities. Contact with other organizations could produce such things as student exchanges. Let us not get carried away with the larger, long term plans. Instead let it suffice to say that the committee felt it was a feasible project on the local level.

Another frequently suggested item was the city tour. It was found that a slide show developed with the specific students in mind might be a more feasible alternative. This was thought to be true mainly due to the regularly inclement weather of Montreal. Furthermore, students following courses in the winter months would not likely be too interested. The slides would tour the lesser known sights of the city, utilizing the material already

available through the various "Maison de Culture", as well as the more standard sights. It was suggested that the show be sufficiently long and planned with linguistic functions suitable to many levels of student.

Closing Remarks

It has been an enriching experience finding this information. Working with a group of dedicated people has made the work a pleasure. Some words are necessary concerning the seeming deviation from the stated idea of "Accueil". It was found that the two sectors, that is, the francophone and the anglophone teachers of second languages encountered two distinct groups of students. Each of these groups having its own distinct problems. However, the teachers of English as a second language are more likely to have students whom have been welcomed into the community already. The students responded almost unanimously that they felt welcome and directed their thoughts towards ideas which combined both the concept of "Accueil" and a more general appeal towards continued communication. The emphasis was, without a doubt, heavily biased toward ideas which showed that the students wanted to try to make some more permanant entry into the other culture.

Suggested Action

1. Put into a place a mechanism whereby the feasibility of a Conversation Club is tested;

2. Put into place a mechanism whereby the feasibility of a Pen Pal Club is tested;

3. Study the possibility of using a slide-show-tour of Montreal as a welcoming activity;

4. Inform the YMCA that students are interested to know more about the services available to them, especially the services that are part of their membership as language students;

5. That each center needs a room for social activities.

Michael Gallagher

Sandra Marcovici-Sterling

QUESTIONAIRE

Your answers to this questionaire will help us (the teachers) Make You feel more welcome in the English community of Montreal.

1. Would you like to participate in a Conversation Club with other students at the center during (and hopefully) after the course?

Yes _____ No _____

2. Would you like to take part in a local and/or national Pen Pal Club?

Yes _____ No_____

3. What social needs could have been better met by the center on your first few nights (or during your first few mornings)?

_____

_____

_____

4. Should French and English classes meet twice a semester? When you meet the purpose would be to become more familiar with the differences between cultures.

Yes _____ No _____

5. Further Comments and/or suggestions:

_____

_____

_____

PLEASE RETURN TO YOUR TEACHER BY THE END OF CLASS...

Thanks

CONCLUSION

Dans le temps limité qui nous était accordé nous pensons avoir fait au mieux de nos possibilités.

Nous sommes persuadées que la mise en exécution des quelques recommandations de ce projet améliorera la manière dont nous recevons les apprenants-immigrants et la qualité de notre réponse à leurs besoins.

Cependant ces recommandations ne sont pas limitatives et il reste important de se pencher sur la manière dont on pourrait apporter une aide plus individualisée aux difficultés rencontrées par les immigrants lors de l'apprentissage de la langue seconde.

Nous espérons donc que ce projet aura un suivi et que l'équipe des formatrices et formateurs du CREP sera appelée à y participer.

Annexe 1

DOCUMENTS

On pourrait distinguer trois catégories de documents:

1) les documents pour un centre de références (éventuel centre de documentation);
2) les documents à mettre dans un "kit" pour chaque centre ou organismes;
3) les documents pour les apprenants (comme la petite brochure d'informations du MCCI).

LISTE DE DOCUMENTS

Répertoire de Références du grand Montréal
(coût approximatif 20 $)

1) un exemplaire au centre de documentation

2) et des photocopies des pages suivantes:

pp. 136 à 141; 171-172; 228 à 231; 236 à 246; 370 à 377, devraient se trouver dans chaque centre ou organisme car il s'agit là d'une vraie mine de renseignements.

Dans chaque centre

* L'aide sociale: nouvelle brochure de 15 pp., Gouvernement du Québec, Ministère de la Main d'oeuvre et de la Sécurité du revenu

On devrait en avoir pour le "kit" d'information.

- MCCI: Répertoire des organismes des communautés culturelles du Québec

- Liste des organismes du CREP

Sur le travail:

- brochures de la FTQ (en plusieurs langues)
- Au Bas de l'Echelle (rue Drolet)
  Une brochure sur les normes minimales du travail
  Spécialisés dans la défense des droits des non-syndiqués

Répertoire du Centre de Référence du grand Montréal.

- Brochures du Conseil Scolaire, par l'intermédiaire de Lise Lavoie-Gauthier à la CECM, 598-6325

Centre de documentation

- Les réfugiés Bangladeshis en attente de statut au Canada, par Giovanni Fiorino et Michèle Lavoie du SMI (S.A.V.I.) C.S.S.M.M., nov. 84, 35 pp.

- (Livre) Immigration et formation, CLAP, Paris, 1977, 510 pp.

Pourrait être intéressant pour le centre de références si pas trop cher.

- Les réfugiés - perspectives pour 1984-1985, élaboration de la politique et du programme Immigration, Emploi et Immigration Canada, mai 1984, 51 pp. (en français).

- L'égalité ça presse!, rapport du comité spécial sur les minorités visibles dans la société canadienne, mars 1984, 180 pp.

- Réponse du gouvernement du Canada à "L'égalité ça presse",

1985:
- Multiculturalisme Canada
- Direction des communications
- Ottawa K1A 0M5

- Cultures Canada, bulletin de la direction du Multiculturalisme, Secrétariat d'état, Ottawa, Canada K1A 0M5

- Profil de l'immigrante, Multiculturalisme Canada, Ottawa: ministère des Approvisionnements et Services, 1984.

- Revue Humanitas - sur les communautés culturelles - (et par)
  - numéro sur les femmes immigrantes;
  - numéro sur les réfugiés;
  - numéro sur les jeunes immigrants.

Documents de base qui pourraient être dans notre éventuel centre de documentation:

MCCI: Bibliographie des thèses et mémoires sur les communautés culturelles et l'immigration au Québec;

MCCI: Entente Cullen-Couture - 1978.

Annexe 2

RENSEIGNEMENTS UTILES

Liste des personnes/organismes ressources

- Session de formation (ex.: sur la loi de l'immigration)
  Phyllis Fien: 283-7203 (Immigration-Canada).

- Table de concertation des organismes de Montréal au service des réfugiés Inc. (pour des personnes-ressources sur les communautés ethniques): My Huong en fait partie! - pas d'adresse fixe (ou téléphone) pour la table.

- Équivalences de diplômes: Lisette Lafleur (MCCI)
  873-5647

- Orientation: Lisette April (MCCI)
  873-5647

- Équipe d'agents d'accueil (13 personnes): 873-5692
  (pour les nouveaux arrivés).

- Centre de main-d'oeuvre pour immigrants:
  SANQI, 3668, Saint-Laurent, (2ème étage), tél.: 842-6891
  Session d'information pour la recherche dynamique d'emploi
  (une ou deux fois par mois)
  en français/anglais/tamil/espagnol et créole.

- Fédération des groupes ethniques du Québec (pour des personnes-ressources).

- Émission: Arrimage à Radio Québec le mardi à 20 h 00.

- Répertoire des organismes sociaux au Québec, Centre interculturel Monchanin, Montréal, 1984, 63 pp. (en français).

- Au Bas de l'Échelle: rue Drolet.
  Groupe sépcialisé dans la défense des droits des non-syndiqués; Peuvent venir donner des séances d'information en plusieurs langues.

- Le Collectif des femmes immigrantes: session de sensibilisation avec les professeurs sur la réalité des femmes immigrantes.

- Activités au "Y" des femmes.

Annexe 3

RENSEIGNEMENTS

PERSONNES RESSOURCES

Éducation

1. Pour les adultes-immigrants qui veulent connaître les possibilités pour eux, de poursuivre des études, ou pourraient avoir recours à Gisèle Brunet, au Centre Champagnat; elle serait disposée soit à rencontrer les professeurs pour leur brosser un tableau d'ensemble, soit à venir dans les centres et/ou organismes pour répondre aux questions des apprenants - de niveau avancé et intermédiaire.
   Pour ce type de rencontre, elle demande que les formatrices préparent la rencontre en discutant avec les apprenants de leurs besoins- de leurs questions, pour qu'elle (Gisèle) puisse préparer une séance d'information adaptée aux demandes des apprenants.

Les informations pourraient porter sur:

- les tendances du marché du travail;
- le système scolaire québécois;
- les centres de formation professionnelle
- la formation préparatoire à l'emploi (pour les femmes surtout);
- les procédures d'inscription, dans les CEGEPs et les universités: vérification des équivalences, discussions sur les goûts, habiletés...

Personne ressource: Gisèle Brunet
Centre Champagnat
849-4792

2. Pour les enfants: il faudra trouver une personne-ressource pour donner de l'information aux parents sur le système scolaire, le fonctionnement quotidien de l'école, les modalités d'inscription. Il serait impérieux d'organiser des séances d'information en liens étroits avec le personnel des écoles à forte et moyenne densité ethnique, qui est affecté aux liens avec les communautés d'origine des enfants (agents de liaison)

Au Bas de l'Échelle.

Le collectif des femmes immigrantes.

COFI

Jean-Claude Delorme: 873-4043
personne-ressource - COFI St-Charles
(responsable pédagogique)

La seule nouvelle publication (1984) c'est le petit livret "Guide d'information..." MAIS AUSSI "Chez nous, c'est chez vous", (1984), "Québec aujourd'hui", (1984).

Stage pour les formateurs sur les communautés culturelles.

Ex.: Iraniens: ont été organisés par les responsables pédagogiques. Ils sont allés chercher des gens de l'extérieur.

Il n'y a rien de structuré...

On peut s'adresser à:

1) La direction de l'adaptation: service d'accueil et de soutien (nouveaux immigrants);

   service d'évaluation et de références scolaires.

2) La direction des communautés culturelles: liaison avec les organismes des communautés.

3) La direction générale des communautés culturelles: tout dépend d'eux en fin de compte.

Dernièrement, il y a eu restructuration au ministère, c'est encore plus compliqué!

La Maisonnée, 6865, rue Christophe Colomb, tél.: 271-3533.

Quatre agents d'accueil

- Marie Célie (haïtienne), espagnol, créole;
- Ernesto (salvadorien), espagnol;
- Arun (cambodgienne);
- My Huong (vietnamienne);
- + Johanne administration.
- Aide individuelle: écoute + support;
  accompagnement (interprétariat);
  défense des droits;
  réunion d'information (loi de l'immigration, etc.).

Trois autres personnes

Projet Canada au travail: Sophie (vietnamienne)
Yolande (guatémaltèque)
Yvrose (haïtienne)

- Accompagnement (si les autres sont débordés);

- Groupe de femmes: animation (artisanat, éducation sexuelle, soins de la peau);

- Activités communautaires (groupe de l'âge d'or, dîner communautaire, etc.).

Cours de français: débutants - intermédiaires

2 après-midi/semaine ou 2 soirs/semaine

- présentement en session jusqu'au 23 juin

- été: du 4 juillet à la fin d'août.

Centre de documentation comprenant des revues de presse, dépliants, documentation en jour concernant la loi de l'immigration, etc.

BIBLIOGRAPHIE

Comité CHANCY: l'École québécoise et les communautés culturelles, Rapport du Comité - Gouvernement du Québec - Ministère de l'Éducation, jan. 1985.

Annexe 4

DIRECTIVES RELIÉES À LA PASSATION DU TEST DE CLASSEMENT EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE

1° Lors de l'inscription, le formateur-la formatrice rencontre individuellement les apprenants-apprenantes.

2° Dans un premier temps, le formateur-la formatrice remet la fiche d'identité à l'apprenant-apprenante qu'il-elle doit remplir. Si l'apprenant-apprenante présente certaines difficultés à écrire son nom, son adresse ou à signer, il est possible qu'il-elle soit analphabète. Le formateur-la formatrice devra alors s'en assurer et, si c'est le cas, l'inscrire au cours d'alphabétisation.

3° En second lieu (si l'apprenant-apprenante n'est pas analphabète), le formateur-la formatrice administre le test oral (voir TEST ORAL pour questions, critères de correction et classement).

4° Lorsque l'apprenant-apprenante est classé(e) aux niveaux GFS 251 ou GFS 252, il-elle doit passer le test écrit (voir TEST ÉCRIT pour questions, critères de correction et classement).

5° Si l'apprenant-apprenante est de niveau supérieur au GFS 252 et désire améliorer le français écrit, le formateur-la formatrice lui fournira les renseignements concernant le cours de transition (voir document COURS DE TRANSITION) ou le cours de français langue maternelle.

6° À la fin de chaque entrevue, le formateur-la formatrice recueille la fiche d'identité et inscrit le résultat au test de classement, le centre où se donnera la formation ainsi que ses initiales (cette fiche d'identité devra rester dans le centre). Puis, il-elle remet à l'apprenant-apprenante la feuille d'informations générales en indiquant le résultat au test de classement et, si nécessaire, les personnes à contacter pour le cours de transition ou le cours de français langue maternelle.

7° Le formateur-la formatrice inscrit l'apprenant-apprenante (si nécessaire).

8° À la fin de chaque journée d'inscriptions, le formateur-la formatrice fait la compilation et forme les groupes GFS 211 et GFS 221 selon le niveau de scolarité et la nationalité des apprenants-apprenantes.

FICHE D'IDENTITÉ

NOM _____ PRÉNOM _____

ADRESSE _____

_____

☐☐☐ ☐☐☐ Code postal

NUMÉRO DE TÉLÉPHONE ☐☐☐-☐☐☐☐

DATE DE NAISSANCE ☐☐ ☐☐ ☐☐
AN MS JR

NATIONALITÉ _____

NIVEAU DE SCOLARITÉ _____

_____
Signature

(À l'usage du formateur/de la formatrice)

RÉSULTAT AU TEST DE CLASSEMENT

G F S ☐ Niveau: _____
COURS DE TRANSITION ☐
FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE ☐
ALPHABÉTISATION ☐

SESSION _____ DATE _____

CENTRE _____

Initiales du formateur/de la formatrice: _____

TEST ORAL

INTRODUCTION

CARACTÉRISTIQUES DU TEST ORAL

1. Le test de classement développé par le Service de l'éducation des adultes de La Commission scolaire Sainte-Croix mesure la compétence linguistique. L'évaluation porte avant tout sur la capacité de communiquer dans une situation donnée, c'est-à-dire de décoder des messages et de produire des messages intelligibles et clairs.

2. Le test oral mesure principalement l'expression orale. Le test prend donc la forme d'entrevues individuelles qui s'administrent lors de l'inscription.

3. Le test oral comprend:
   - des questions générales pour déterminer le test correspondant au niveau de connaissances de l'apprenant-apprenante;
   - des questions spécifiques pour déterminer le niveau exact de l'apprenant-apprenante.

CRITÈRES DE CORRECTION

Les critères de correction sont au nombre de quatre:

- intelligibilité du message
- ton approprié à la situation et à l'interlocuteur
- conformité au code de l'oral
- facilité d'expression

TEST ORAL

QUESTIONS GÉNÉRALES

DIRECTIVES

1° Le formateur-la formatrice pose les questions générales pour déterminer le test correspondant au niveau de connaissances de l'apprenant-apprenante.

2° Le formateur-la formatrice utilise le "vous" ou le "tu" selon son choix.

NIVEAU	QUESTIONS GÉNÉRALES
GFS 211	Quel est votre nom? ou Comment t'appelles-tu? Quelle est ton adresse?
GFS 221	Qu'est-ce que tu as fait aujourd'hui? Vous habitez (à) Montréal depuis longtemps?
GFS 231	Qu'est-ce qu'il faut faire pour s'inscrire au cours de français langue seconde?
GFS 241	Est-ce que c'est important que tu suives un cours de français?
GFS 251	Pourquoi vous inscrivez-vous à un cours de français?

T E S T O R A L

QUESTIONS SPÉCIFIQUES

DIRECTIVES

1° Le formateur-la formatrice se réfère au niveau déterminé par les questions générales.

2° Il-elle pose toutes les questions spécifiques puis identifie le niveau exact de l'apprenant-apprenante.

3° Il-elle utilise le "vous" ou le "tu" selon son choix.

GFS 211

1. Quelle est ta nationalité?

2. Qu'est-ce que c'est?

3. Fais-tu du sport?

4. Quelle heure est-il?

5. Qu'est-ce que tu vas faire après le test de classement?

6. Demande-moi si je suis Canadien-Canadienne (ou Québécois-Québécoise).

N. B. Si l'apprenant-apprenante répond correctement à cinq ou six questions, le formateur-la formatrice lui fait passer le test GFS 221.

Moins de cinq questions: GFS 211.

GFS 221

1. As-tu déjà étudié le français?

2. À quelle heure es-tu arrivé à l'école ce soir?

3. Quel genre de musique aimez-vous?
(Expliquez votre choix.)

4. Quel sport préférez-vous?
(Expliquez votre choix.)

5. Demandez-moi quel est mon nom, ma nationalité, ce que je fais, etc.

N. B. Si l'apprenant-apprenante répond correctement à quatre ou cinq questions, le formateur-la formatrice lui fait passer le test GFS 231.

Moins de quatre questions: GFS 221.

GFS 231

1. D'où viens-tu?

2. Savez-vous s'il y a plus de pollution à Montréal que dans votre pays d'origine?

3. Que feras-tu si tu gagnes un million de dollars?

4. Qu'est-ce qu'il faut que tu fasses pour apprendre le français?

N. B. Si l'apprenant-apprenante répond correctement à trois ou quatre questions, le formateur-la formatrice lui fait passer le test GFS 241.

Moins de trois questions: GFS 231.

GFS 241

1. Que ferais-tu si tu étais malade?

2. Quel pays aimerais-tu visiter? Pourquoi?

3. Qu'est-ce que tu aimerais faire, ici?

4. Comment peut-on se chercher un emploi?

N. B. Si l'apprenant-apprenante répond correctement à trois ou quatre questions, le formateur-la formatrice lui fait passer le test GFS 251 ainsi que le test écrit.

Moins de trois questions: GFS 241.

GFS 251

1. Qu'auriez-vous fait l'été dernier si vous aviez gagné cent mille dollars?

2. Quelles démarches feriez-vous si vous vouliez louer un appartement ou acheter une maison?

3. Si vous aviez le choix, quelle auto choisiriez-vous: Renault 5, Cadillac, Jeep, Honda ou Mercedes? (Expliquez votre choix.)

4. Quel est le dernier film que vous avez vu? Résumez-le.

N. B. Si l'apprenant-apprenante répond correctement à trois ou quatre questions et a plus de 19 points au test écrit, il-elle est classé(e) au niveau GFS 252.

Moins de trois questions, moins de 20 points au test écrit: GFS 251.

TEST ÉCRIT

INTRODUCTION

CARACTÉRISTIQUES DU TEST ÉCRIT

1. Le test de classement développé par le Service de l'éducation des adultes de La Commission scolaire Sainte-Croix mesure la compétence de communication de même que la compétence linguistique. L'évaluation porte avant tout sur la capacité de communiquer par écrit dans une situation donnée, c'est-à-dire de rédiger une lettre de demande de renseignements.

2. Le test écrit est administré uniquement aux apprenants-apprenantes qui se sont classé(e)s aux niveaux GFS 251 et GFS 252 au test oral.

3. Le test écrit comprend:

   - une feuille du candidat-de la candidate
   - une feuille-réponses

CRITÈRES DE NOTATION

A) Présentation (4 points)

Lieu	1	ou	0
Date	1	ou	0
Destinataire	1	ou	0
Signature	1	ou	0

B) Longueur - 6 lignes (3 points) 3 ou 0

C) Contenu: respect du sujet (8 points) 8 ou 0

D) Cohérence: enchaînement logique des phrases et des idées (10 points) 10, 6, 2 ou 0

E) Orthographe (5 points)

0, 1, 2 erreurs	5	ou
3, 4, 5 erreurs	4	ou
6, 7, 8 erreurs	3	ou
9, 10, 11 erreurs	1	ou
12 erreurs et plus	0	

MAXIMUM: 30 POINTS

TOTAL: 20 points et plus ⟶ GFS 252

19 points et moins ⟶ GFS 251

TEST ÉCRIT

FEUILLE DU CANDIDAT - DE LA CANDIDATE

Choisissez, parmi les trois sujets suivants, un sujet qui vous intéresse:

1° Vous voulez devenir citoyen canadien. Vous écrivez une lettre au ministère de l'Emploi et de l'Immigration du Canada pour savoir ce qu'il vous faut faire.

2° Vous avez vu annoncer dans le journal la vente d'un produit qui vous intéresse. Écrivez une lettre au manufacturier pour avoir plus de détails sur ce produit.

3° Vous désirez compléter vos études. Écrivez une lettre à une école secondaire, à un Cegep ou à une université pour connaître les programmes, les dates d'inscription et les conditions d'admission.

- *N'oubliez pas que vous devez écrire une lettre. Il vous faut donc respecter les éléments de présentation:*
  - *lieu, date*
  - *à qui vous écrivez*
  - *signature, adresse*
- *Minimum: six (6) lignes*
- *Attention à l'orthographe (l'usage du dictionnaire est permis)*

TEST ÉCRIT

FEUILLE - RÉPONSES

NOM : _____

CENTRE: _____

RÉSULTAT: ___
30

TEST DE CLASSEMENT - ORAL

DIRECTIVES:

1. Demandez aux apprenants de répondre avec des phrases complètes.
2. Posez les questions générales pour déterminer le test correspondant à son niveau de connaissance.
3. Le formateur/trice doit faire une liste des noms et niveaux des apprenants.

N.B. Quand vous posez les questions, utilisez - à votre choix - "vous" ou "tu".

	Questions générales	Réponses possibles
GFS-211	1. Quel est ton nom?	Je suis .... Je m'appelle... Mon nom est ...
GFS-211	2. As-tu un stylo?	Oui, j'ai .... Non, je n'ai pas de ....
GFS-221	3. Qu'est-ce que tu as fait aujourd'hui?	J'ai fait Je suis allé(e)....
GFS-221	4. Est-ce que tu te lèves à 7 heures du matin?	Oui, je me lève .... Non, je ne me lève pas ...
GFS-231	5. Qu'est-ce qu'il faut faire pour être en forme?	Il faut + verbe à l'infinitif Il faut + subjonctif
GFS-241	6. Est-il important que tu viennes régulièrement au cours de français?	Oui, il est important que je vienne
GFS-251	7. Si tu avais acheté une maison il y a 10 ans, combien l'aurais-tu payée?	J'aurais payé la maison Je l'aurais payée ....

252

Annexe 5

QUESTIONS	RÉPONSES POSSIBLES
Es-tu Canadien(ne)?	Oui, je suis ... Non, je suis ... Non, je ne suis pas ....
Qu'est-ce que c'est?	C'est ....
Fais-tu du jogging?	Oui, je fais .... Non, je ne fais pas de ...
Quelle heure est-il?	Il est ....
Qu'est-ce que tu vas faire samedi?	Je vais +verbe à l'infinitif

MAKE QUESTIONS

Ask me if I'm Canadian.	Est-ce que vous êtes (tu es) ... ? Etes-vous (es-tu) ...?
Ask me if I speak English.	Est-ce que vous parlez (tu parles) ...? Parlez-vous (parles-tu) ... ?
Ask me when I play tennis.	Quand est-ce que vous jouez (tu joues) ...? Quand jouez-vous (joues-tu) ...?

N.B. Si l'apprenant réussit 6-7 questions, on lui fait passer [illegible] est GFS-221.
S'il en réussit 5 ou moins, il est placé au GFS-211.

GFS-221

QUESTIONS	RÉPONSES POSSIBLES
Est-ce que c'est ton stylo?	Non, c'est ton .... Oui, c'est mon ....
As-tu déjà étudié le français?	Oui, j'ai déjà étudié ... Non, je n'ai jamais étudié ...
Est-ce que tu t'es reposé(e) dimanche passé?	Oui, je me suis reposée ... Non, je ne me suis pas reposé(e) ...
A quelle heure es-tu arrivé(e) à l'école ce soir?	Je suis arrivé(e) à...
Veux-tu prendre un café maintenant?	Oui, je veux prendre .... Oui, je veux en prendre un... Non, je ne veux pas prendre de ... Non, je ne veux pas en prendre.
Demande-moi si j'ai peur des chiens.	Est-ce que vous avez (tu as) peur ...?

N.B. Si l'apprenant réussit 5 ou 6 questions, on lui fait passer le test GFS-231, s'il en réussit 4 ou moins, il est placé au GFS-221.

QUESTIONS	RÉPONSES POSSIBLES
. Sais-tu s'il y a plus d'hommes que de femmes au Canada? (comparatif)	Je ne sais pas s'il y a ..... Je pense que .... Je ne suis pas sûr(e) ...
. Qu'est-ce que je suis en train de faire?	Tu es en train de - infinitif Vous êtes en train de - infinitif
. Que feras-tu si tu gagnes 100,000$?	Si je gagne 100,000$, je ferai .... Si je gagne 100,000$, je voyagerai etc....
. Iras-tu en voyage le mois prochain?	Oui, j'irai .... Non, je n'irai pas ...
. Nomme trois choses qu'il faut faire quand on est malade.	Il faut téléphoner ... se reposer, etc.. Il faut qu'on se repose .... etc.

N.B. Si l'apprenant réussit 4 ou 5 questions, on lui fait passer le test GFS-241, s'il en réussit 3 ou moins, il est placé au GFS-231.

QUESTIONS	RÉPONSES POSSIBLES
1. Comment peut-on faire beaucoup d'argent?	On peut faire beaucoup d'argent en travaillant en gagnant à la loterie, etc...
2. Quand seras-tu bilingue?	Je serai bilingue quand j'aurai fini ... je finirai
3. Que ferais-tu si tu perdais ton porte-monnaie?	Si je perdais mon porte-monnaie, je téléphonerais... etc.
4. Quand il n'y avait pas d'automobile, que faisaient les gens?	Quand il n'y avait pas d'automobile, ils marchaient, etc....
5. Aimerais-tu visiter la Chine? Pourquoi?	Oui, j'aimerais visiter la Chine parce que ... Non, je n'aimerais pas visiter la Chine parce que ...

N.B. Si l'apprenant réussit 4 ou 5 questions, on lui fait passer le test GFS-251, s'il en réussit 3 ou moins, il est placé au GFS-241

QUESTIONS	RÉPONSES POSSIBLES
Répondre négativement aux deux prochaines questions.	
1. Paul n'a pas réussi cet exercice; Jacques non plus. Lequel des deux a réussi l'exercice?	Ni l'un ni l'autre n'a réussi cet exercice. Aucun des deux n'a réussi cet exercice. Les deux ne l'ont pas réussi.
2. Croyez-vous qu'il fera beau demain?	Je ne crois pas qu'il fasse beau demain.
3. Pierre, je n'ai pas mes cigarettes; va me les chercher. Qu'est-ce qu'elle demande à Pierre?	Elle demande à Pierre d'aller lui chercher ses cigarettes. Elle lui demande de lui chercher ses cigarettes.
4. Les enfants ne pouvaient pas aller se coucher sans que leur mère ait vérifié leurs devoirs. Quand les enfants pouvaient-ils aller se coucher?	Ils pouvaient aller se coucher - quand leur mère avait vérifié leurs devoirs - après que leur mère ait vérifié ....
5. Prends quelques minutes et dis-moi pourquoi tu t'inscris à un cours de français.	

N.B. Si l'apprenant réussit 4 ou 5 questions, on le place au GFS-252, s'il réussit moins que 4 questions, il est placé au GFS-251.

Annexe 6

TESTS DE CLASSEMENT

Cette année, les tests de classement seront quelque peu différents de ceux des années précédentes. Il n'y aura aucun test écrit, le tout se fera oralement, et l'entrevue de classement durera de 5 à 7 minutes. Les profs. travailleront en équipe de deux, chacun ayant un rôle très précis: l'un posant des questions, discutant avec l'étudiant d'un sujet choisi à l'avance par ce dernier, et l'autre ne faisant qu'écouter et prendre des notes sur la grille d'évaluation en fonction des quatre critères suivants: facilité d'expression, compréhension orale, stratégies communicatives, et habilités linguistiques (voir la grille d'évaluation). La notation sur cette grille couvre les 6 niveaux de cours à La Pocatière. Pour ceux qui ne sont pas familiers avec ces niveaux, il serait bon que vous preniez connaissance de la "Description des niveaux - La Pocatière". Une fois l'entrevue terminée, les deux profs. donnent chacun leur note et se consultent pour une note finale.

Dans la semaine de préparation à La Pocatière, nous vous présenterons des entrevues faites à Toronto à partir desquelles il vous sera possible de pratiquer la procédure d'interview et le classement par niveau.

DESCRIPTION DES NIVEAUX - LA POCATIÈRE

6 AVANCÉ B	À ce niveau le candidat démontre, dans la conversation, de l'initiative et de l'autonomie. Il peut maintenir le fil d'une discussion ou changer de sujet sans pour autant être mal à l'aise. Il peut aussi interpréter l'attitude et les réactions de son interlocuteur. Son vocabulaire est riche, varié et assez précis. Il comprend à peu près tout ce qui lui est dit et demande habituellement à son interlocuteur de préciser le mot, la stucture qu'il ne croit pas saisir.
5 AVANCÉ A	À ce niveau le candidat maîtrise assez bien la langue pour exprimer spontanément ses besoins et certaines idées qui lui sont familières. Quoiqu'il lui arrive encore souvent d'hésiter ou de trébucher dans ses formulation il fait généralement preuve d'une bonne facilité d'expression. Ses erreurs ne rendent pas la communication difficile et ne modifient que rarement le sens de la phrase. Quoiqu'il ne comprenne pas toutes les informations qui lui parviennent, il connaît assez bien la langue pour imaginer ou deviner le sens des mots ou des phrases qui lui échappe
4 INTERMÉDIAIRE B	À ce niveau le candidat peut comprendre et maintenir un dialogue, une discussion en y ajoutant volontairement des informations personnelles. Ses connaissances grammaticales sont assez avancées quoiqu'il éprouve de la difficulté à utiliser des structures plus complexes. Généralement il réussit à s'exprimer mais souvent en ayant recours à des moyens extra-linguistiques ou encore en demandant simplement l'information qui lui manque.
3 INTERMÉDIAIRE A	À ce niveau le candidat saisit généralement l'idée du dialogue, de la discussion même s'il est évident qu'il n'en comprend pas toutes les parties. Il maintient le dialogue en ne faisant généralement que répondre aux questions qu'on lui pose. Il improvise peu et éprouve beaucoup de difficulté à comprendre le français parlé à une vitesse normale. Il commet plusieurs erreurs qui parfois rendront son énoncé incompréhensible ou difficilement saisissable. Malgré un certain étendu de connaissances grammaticales il s'exprime avec lenteur, difficulté et sans grande spontanéité.
2 DÉBUTANT B	Extrêmement limité dans sa compréhension de la langue, le candidat ne peut, dans la conversation, aller plus loin qu'utiliser de simples phrases (souvent incomplètes) routinières. Il s'exprime avec beaucoup de difficulté, lenteur et commet beaucoup d'erreurs. Son vocabulaire est très pauvre et on ne retrouve aucune spontanéité dans sa production orale.
1 DÉBUTANT A	Aucune connaissance ou connaissance très élémentaire de la langue, autant au niveau oral qu'à celui de la compréhénsion. Le candidat se retrouve dans l'impossibilité totale de communiquer en français ou, à la rigueur, il peut utiliser quelques mots sans toutefois pouvoir faire une phrase ou exprimer une idée, un besoin.

GRILLE D'ÉVALUATION

NOM DE L'ÉTUDIANT _____

CLASSE _____ CHAMBRE NO. _____

A. FACILITÉ D'EXPRESSION Peut maintenir un dialogue, hésite peu, informe volontairement et nourrit le dialogue	1	2	3	4	5	6	COMMENTAIRES
B. COMPRÉHENSION ORALE Peut comprendre le locuteur	1	2	3	4	5	6	
C. STRATÉGIES COMMUNICATIVES Peut contourner les problèmes de communication de façon adéquate en demandant au locuteur de clarifier son message ou en formulant autrement son propre message ou en ayant recours à toute autre forme de communication	1	2	3	4	5	6	
D. HABILITÉS LINGUISTIQUES Possède une bonne grammaire, un bon vocabulaire et une bonne prononciation	1	2	3	4	5	6	

NOM DU LOCUTEUR _____ NOTE _____

NOM DU MARQUEUR _____ NOTE _____

NOTE COMMUNE _____

Annexe 6

TESTS DE CLASSEMENT

Cette année, les tests de classement seront quelque peu différents de ceux des années précédentes. Il n'y aura aucun test écrit, le tout se fera oralement, et l'entrevue de classement durera de 5 à 7 minutes. Les profs. travailleront en équipe de deux, chacun ayant un rôle très précis: l'un posant des questions, discutant avec l'étudiant d'un sujet choisi à l'avance par ce dernier, et l'autre ne faisant qu'écouter et prendre des notes sur la grille d'évaluation en fonction des quatre critères suivants: facilité d'expression, compréhension orale, stratégies communicatives, et habilités linguistiques (voir la grille d'évaluation). La notation sur cette grille couvre les 6 niveaux de cours à La Pocatière. Pour ceux qui ne sont pas familiers avec ces niveaux, il serait bon que vous preniez connaissance de la "Description des niveaux - La Pocatière". Une fois l'entrevue terminée, les deux profs. donnent chacun leur note et se consultent pour une note finale.

Dans la semaine de préparation à La Pocatière, nous vous présenterons des entrevues faites à Toronto à partir desquelles il vous sera possible de pratiquer la procédure d'interview et le classement par niveau.

DESCRIPTION DES NIVEAUX - LA POCATIÈRE

6 AVANCÉ B	À ce niveau le candidat démontre, dans la conversation, de l'initiative et de l'autonomie. Il peut maintenir le fil d'une discussion ou changer de sujet sans pour autant être mal à l'aise. Il peut aussi interpréter l'attitude et les réactions de son interlocuteur. Son vocabulaire est riche, varié et assez précis. Il comprend à peu près tout ce qui lui est dit et demande habituellement à son interlocuteur de préciser le mot, la stucture qu'il ne croit pas saisir.
5 AVANCÉ A	À ce niveau le candidat maîtrise assez bien la langue pour exprimer spontanément ses besoins et certaines idées qui lui sont familières. Quoiqu'il lui arrive encore souvent d'hésiter ou de trébucher dans ses formulation il fait généralement preuve d'une bonne facilité d'expression. Ses erreurs ne rendent pas la communication difficile et ne modifient que rarement le sens de la phrase. Quoiqu'il ne comprenne pas toutes les informations qui lui parviennent, il connaît assez bien la langue pour imaginer ou deviner le sens des mots ou des phrases qui lui échappe
4 INTERMÉDIAIRE B	À ce niveau le candidat peut comprendre et maintenir un dialogue, une discussion en y ajoutant volontairement des informations personnelles. Ses connaissances grammaticales sont assez avancées quoiqu'il éprouve de la difficulté à utiliser des structures plus complexes. Généralement il réussit à s'exprimer mais souvent en ayant recours à des moyens extra-linguistiques ou encore en demandant simplement l'information qui lui manque.
3 INTERMÉDIAIRE A	À ce niveau le candidat saisit généralement l'idée du dialogue, de la discussion même s'il est évident qu'il n'en comprend pas toutes les parties. Il maintient le dialogue en ne faisant généralement que répondre aux questions qu'on lui pose. Il improvise peu et éprouve beaucoup de difficulté à comprendre le français parlé à une vitesse normale. Il commet plusieurs erreurs qui parfois rendront son énoncé incompréhensible ou difficilement saisissable. Malgré un certain étendu de connaissances grammaticales il s'exprime avec lenteur, difficulté et sans grande spontanéité.
2 DÉBUTANT B	Extrêmement limité dans sa compréhension de la langue, le candidat ne peut, dans la conversation, aller plus loin qu'utiliser de simples phrases (souvent incomplètes) routinières. Il s'exprime avec beaucoup de difficulté, lenteur et commet beaucoup d'erreurs. Son vocabulaire est très pauvre et on ne retrouve aucune spontanéité dans sa production orale.
1 DÉBUTANT A	Aucune connaissance ou connaissance très élémentaire de la langue, autant au niveau oral qu'à celui de la compréhénsion. Le candidat se retrouve dans l'impossibilité totale de communiquer en français ou, à la rigueur, il peut utiliser quelques mots sans toutefois pouvoir faire une phrase ou exprimer une idée, un besoin.

NOM DE L'ÉTUDIANT _____ GRILLE D'ÉVALUATION

CLASSE _____ CHAMBRE NO. _____

A. FACILITÉ D'EXPRESSION Peut maintenir un dialogue, hésite peu, informe volontairement et nourrit le dialogue	1	2	3	4	5	6	COMMENTAIRES
B. COMPRÉHENSION ORALE Peut comprendre le locuteur	1	2	3	4	5	6	
C. STRATÉGIES COMMUNICATIVES Peut contourner les problèmes de communication de façon adéquate en demandant au locuteur de clarifier son message ou en formulant autrement son propre message ou en ayant recours à toute autre forme de communication	1	2	3	4	5	6	
D. HABILITÉS LINGUISTIQUES Possède une bonne grammaire, un bon vocabulaire et une bonne prononciation	1	2	3	4	5	6	

NOM DU LOCUTEUR _____

NOM DU MARQUEUR _____

NOTE _____

NOTE _____

NOTE COMMUNE _____

STAGES GEORGE BROWN - LA POCATIÈRE

ÉTÉ 1984

Document sur les tests de classement

préparé par

Jacques Lavoie

Directeur pédagogique

Stage des étudiants

TESTS DE CLASSEMENT

Cette année, les tests de classement seront quelque peu différents de ceux des années précédentes. Il n'y aura aucun test écrit, le tout se fera oralement, et l'entrevue de classement durera de 5 à 7 minutes. Les profs. travailleront en équipe de deux, chacun ayant un rôle très précis: l'un posant des questions, discutant avec l'étudiant d'un sujet choisi à l'avance par ce dernier, et l'autre ne faisant qu'écouter et prendre des notes sur la grille d'évaluation en fonction des quatre critères suivants: facilité d'expression, compréhension orale, stratégies communicatives, et habilités linguistiques (voir la grille d'évaluation). La notation sur cette grille couvre les 6 niveaux de cours à La Pocatière. Pour ceux qui ne sont pas familiers avec ces niveaux, il serait bon que vous preniez connaissance de la "Description des niveaux - La Pocatière". Une fois l'entrevue terminée, les deux profs. donnent chacun leur note et se consultent pour une note finale.

Dans la semaine de préparation à La Pocatière, nous vous présenterons des entrevues faites à Toronto à partir desquelles il vous sera possible de pratiquer la procédure d'interview et le classement par niveau.

STAGES GEORGE BROWN - LA POCATIÈRE

Tests de classement - Été 1984

1. Personne ressource

Ce test de classement a été originalement élaboré à Toronto, au département d'anglais du Collège George Brown, par Michael Tumpane. Je crois aussi qu'un même genre de test est utilisé par le département d'anglais de l'U.of T. Le test George Brown - La Pocatière est en fait une traduction-adaptation du test élaboré par Michael Tumpane. Aussi, il y a des livres sur ce genre de test au bureau du doyen; probablement que sur demande, Michael Tumpane fournirait une bibliographie complète sur le sujet.

Les raisons motivant le choix de ce test sont les suivantes:

A) L'ancien test était beaucoup trop long; il consistait en deux points-test écrit dans l'avant-midi-test oral dans l'après-midi. Donc, seulement le test durait toute la journée et ensuite il fallait classer les étudiants et ajuster les niveaux.

B) Les cours offerts à La Pocatière étant principalement fondés sur la conversation, la communication et ~~pur~~ sur l'écrit, il a été décidé, après consultation avec Michael Tumpane, d'éliminer la partie écrite. Autrement dit, évaluer les performances d'un étudiant en fonction des performances exigées d'eux en cours.

2. Grille d'évaluation

Sur cette grille on note les résultats d'un étudiant en entrevue en fonction des quatres critères suivants:

A) Facilité d'expression
B) Compréhension orale
C) Stratégies communicatives
D) Habilités Linguistiques

Les capacités d'un étudiant sont notées pour chaque catégorie sur une échelle de 1 à 6 représentant les six niveaux de cours offerts à La Pocatière; pour cette raison, il est préférable que pour chaque équipe d'évaluateurs au moins un des deux ~~devrait connaître~~ connaisse au préalable la force des six niveaux à La Pocatière.

Le temps alloué pour chaque entrevue peut varier de trois à dix minutes. Quelques minutes seulement peuvent preffère à determiner le niveau d'un étudiant débutant. Par ailleurs, pour les étudiants plus avancés, une entrevue peut prendre jusqu'à sept ou huit minutes.

Les entrevues se déroulent ainsi: elles sont faites par équipe de deux, chacun ayant un rôle très précis qu'il est important de respecter. Le rôle du locuteur est de converser avec l'étudiant d'un ou plusieurs sujets choisis sur place par lui-même ou l'étudiant, ou d'un sujet choisi à l'avance par l'étudiant. L'idée est de donner à l'entrevue l'allure la plus naturelle possible comme si les deux (locuteur et étudiant) étaient en "situation authentique". On présuppose donc que l'étudiant sera plus en mesure de fournir une " performance à sa hauteur" s'il n'est pas restreint à un test où des questions fixes exigent de lui des reponses

prédéterminées. Aussi un test où les questions sont déterminées à l'avance ne tient pas compte des "stratégies communicatives", nouvel aspect important dans les approches dites communications.

Il est important que les questions/remarques du locuteur obligent l'étudiant à exprimer des idées, des opinions donc des réponses à développement; évaluer le niveau d'un étudiant qui ne répond que "oui" "non" est chose pratiquement impossible. Il est donc important que lors de l'entrevue l'étudiant se sente à l'aise, ne sente pas de pression; ainsi il parlera certainement plus et ne sera pas "gêné" de faire des fautes (ce qui est à mon avis la plus grande difficulté lors d'une entrevue. Généralement les étudiants préfèrent se taire plutôt que de parler et trop faire de faute). Le locuteur n'ayant donc pas à évaluer les performances des étudiants (ce rôle étant réservé au marqueur); il peut donc se concentrer exclusivement sur les questions, la discussion avec l'étudiant. Il est aussi préferable que le locuteur ait en tête (dans la mesure du possible) les différents objectifs ~~et~~ niveaux. il pourra ainsi orienter ses questions de manière à vérifier si l'étudiant possède certains objectifs fonctionnels ou grammaticaux.

Les rôle du marqueur et d'écouter et d'évaluer les performances d'un étudiant en entrevue. A mesure que l'entrevue avançe, le marqueur note les performances de l'étudiant en fonction des quatre critères de la "grille d'évaluation". Sa notation sur la grille se fait relativement aux six niveaux. Par exemple lorsque le marqueur évalue les "habilités linguistiques", il encerclera le chiffre correspondant au niveau de l'étudiant. A noter qu'en cours de route le marqueur peut changer d'idée sur la notation d'un critère. Un (3) peut devenir un (5), un (6) peut devenir un (4) ou un (5); le marqueur peut alors faire un "X" sur son premier cercle (4) et ensuite encercler le (5). Il peut aussi se servir de flèches par exemple s'il juge que l'étudiant se situe entre deux niveaux. Il doit quand même encercler un chiffre et de là faire partir sa flèche. Par exemple "(3)→" signifie que pour tel critère l'étudiant est un peu plus fort que le niveau trois mais pas assez fort pour un niveau quatre. De même si la notation indique "←(4)" cela veut dire que l'étudiant n'est pas suffesamment fort pour un niveau quatre mais trop pour un niveau (3). Le marqueur ne doit pas hésiter à utiliser ces flèches pour noter la force d'un étudiant; elles peuvent être très utiles pour mettre la note finale ou pour organiser les classes.

Autre point, il est préférable que le marqueur ait tous les cirtères en tête lors de l'évaluation plutôt que de les considérer un à un dans une suite temporelle. Autrement dit, l'évaluation de chaque critère porte sur toute l'entrevue et non pas sur un moment spécifique. Finalement le locuteur et le marqueur donnent chacun une note (sans consultation) pour ensuite se consulter et donner une note finale (note commune). En cas de désaccord, le marqueur devrait en principe avoir le "dernier mot" puisque qu'il est celui (n'ayant qu'à écouter l'étudiant) qui est le "mieux placé" pour évaluer.

Aussi, la section "commentaire" est très importante quand viendra le temps d'organiser les classes. Le mieux est d' y écrire le plus d'information possibles, autant sur la personnalité de l'étudiant que sur ses performances en langue seconde.

Très important, il ne faut surtout pas que le marqueur évalue chacun des critères en fonction d'une idée préconçue du niveau de l'étudiant. La note commune qui est en fait le niveau de l'étudiant, ne doit être que le résultat de la lecture de la grille après l'entrevue. Procéder en sens inverse c'est-à-dire noter les citères à tel niveau parce qu'on croit que l'étudiant est de tel niveau fausse complètement le procédé d'évaluation et rend ainsi ce test tout à fait inutile.

La note finale du test doit donc donner le niveau auquel l'étudiant sera inscrit. Cette note ne doit surtout pas faire part d'un "+" ou "-" (fort, faible).

Une fois tous les tests terminés, ceux qui les ont fait passer se rassemblent et regroupent tous les étudiants en six différents niveau (1 à 6). S'il n'ya pas plus de quinze étudiants par niveau (le quota du ministère), il n'y a aucun sous-classement à faire. La repartition des classes se complique si par exemple on se retrouve avec 22 étudiants classés niveau 4. C'est à cette étape que les informations sur la grille deviennent importantes.
Dans notre exemple, plusieurs possibilités s'offrent: Sur 22 étudiants clasées niveau 4 on peut faire une classe de -15-; donc 7 étudiants sont en trop. Dépendamment du nombre d'étudiants au niveau 3 et 5, on peut fermer un deuxième de niveau 4 (un fort, un faible) en allant choisir des étudiants dans ces deux autres groupes. Il faut toujours, quand on forme un groupe, que ce dernier soit le plus homogène possible. Cette homogénéité, on peut la constituer en allant chercher des étudiants ayant les mêmes faiblesses ou points forts d'après les information inscrites sur la grille. Ainsi d'après notre exemple, si il y a 20 étudiants classés niveau 5, on peut en choisir qui ont les mêmes faiblesse (par exemple habilités linguistiques) et les classes avec des étudiants du niveau quatre qui sont forts en habilités linguistiques; on crée ainsi un deuxième groupe de niveau quatre dont l'homogénéité des 2 groupes est déterminée en fonction des critères de la grille (cette homogénéité peut évidemment être déterminée, par plus qu'un seul critère). Toujours d'après notre exemple, on peut prendre le surplus d'étudiants au niveau quatre et les classes au niveau 5, s'il y en a des forts ou au niveau trois s'il y en a des faibles. Ainsi, de multiples possibilités s'offrent a ceux qui organisent les groupes, mais toujours en ayant l'idée d'homogénéité pour chaque classe.

Autre point, étant donné qu'il peut y avoir entre 6 et 15 étudiants qui ne sont pas arrivés le jour des tests, il faut laisser au moins une place par classe pour pouvoir classer sans problèmes ~~de quoter~~ ceux qui arriveront. Il est aussi préférable de laisser plus de place dans les niveaux intermédiaires étant donné ~~que compte tenir~~ de probabilité, près de la moitié des étudiants se classe aux niveaux intermédiaires

Description des niveaux

C'est une description des six niveaux de cours offerts à La Pocatière. Cette description accompagne la grille d'évaluation. Chaque définition est en fait la description du profil d'un étudiant de tel niveau, et chaque description est élaborée en fonction des quatre critères de la grille d'évaluation; autrement dit, dans chaque définition la compétence de l'étudiant est décrite à partir des quatre critères de la grille. Il est nécessaire que ceux qui font les évaluations aient les six définitions en tête.

Lors d'une entrevue, l'importance des descriptions des niveaux est secondaire. En fait la description ne viendrait que confirmer le résultat obtenu par la grille. En cas de désaccord "durable" entre le locuteur et le marqueur, la lecture des deux descriptions des niveaux impliqués dans ce désaccord peut aider un ou l'autre à se rallier à l'opinion de l'autre; si jamais le désaccord demeure on peut alors exceptionnellement écrire les deux notes communes. Finalement la décision se prendra lors de l'organisation des niveaux.

Annexe 7

PLACEMENT BY SELF-ASSESSMENT FOR FRENCH COURSES

LISTENING AND READING SKILLS

Raymond LeBlanc
Centre for Second Language Learning

SEPTEMBER 1984

Langues Vivantes
550 Cumberland
Ott
K1N 6M7

SELF-ASSESSMENT QUESTIONNAIRE

INSTRUCTIONS

The Centre for Second Language Learning is now using a new system for placing students in various levels of its courses, a self-assessment procedure. Each student is asked to assess what he/she could do with the second language in different situations. Students respond to 60 different questions. For each question they must evaluate themselves using the following scale:

a. I cannot do this at all
b. I can seldom do this
c. I can do this about half the time
d. I can often do this
e. I can do this all the time

You will give yourself a score by darkening the appropriate letter on the IBM Answer Sheet. Should some statements describe situations which are not familiar to you, try to imagine how you would function if such were the case and give yourself the appropriate score. Try to give yourself a score for each of the statements.

Do not write in this booklet. Use the IBM Sheet to record your answers. Be sure to give your name, initial, student number and academic information and to darken the appropriate series of letters and figures so that the optic reader can "read" this information.

There are 36 statements dealing with listening and 24 with reading. Please hand in your answer sheet to a test supervisor as soon as you have finished and leave this booklet on the table.

Thank you.

SCORE CODE: a- never; b- seldom
c- half; d- often; e- always

Part I: LISTENING

1.	When people speak foreign languages around me, I can tell those speaking in French	a	b	c	d	e
2.	When I hear two persons speaking in French, I can catch a few words here and there	a	b	c	d	e
3.	In French, I can distinguish between a question and an order	a	b	c	d	e
4.	I understand when someone gives me the time in French	a	b	c	d	e
5.	I understand a professor who tells me in French at what page to open my book	a	b	c	d	e
6.	I understand questions in French about my name, my address, my phone number	a	b	c	d	e
7.	If someone gives me an appointment in French, I understand details such as the place and the time of the appointment	a	b	c	d	e
8.	When someone is introduced to me in French, I understand his name and the kind of work he does	a	b	c	d	e
9.	I understand when someone explains to me in French how to get to a university building	a	b	c	d	e
10.	Over the phone I can understand some basic information in French such as the name of the caller, the number where he can be reached	a	b	c	d	e
11.	If a course announcement is made in French over the campus radio, I understand the title, the place and the time of the lecture	a	b	c	d	e
12.	In the usual exchange of greetings between two people, I understand everything spoken to me in French	a	b	c	d	e

SCORE CODE: a- never; b- seldom
c- half; d- often; e- always

13.	In a set of directions given in French at normal speed, I can catch a few details which will help me orient myself (the name of a building, an office number, ---)	a	b	c	d	e
14.	If someone comments in French on the food quality at the cafeteria, I understand the general meaning of the remarks and some details	a	b	c	d	e
15.	If I phone a friend and someone else answers me in French, I understand what I am being told about my friend's absence	a	b	c	d	e
16.	As long as the professor is willing to repeat once in a while, I can understand the directives given in French in class	a	b	c	d	e
17.	If someone addresses me in French and allows for the fact that I am a foreigner, I can understand the gist of what I am being told	a	b	c	d	e
18.	In radio advertising, in French, I understand the main details (who is selling what, where, when and at what price)	a	b	c	d	e
19.	I can understand several sentences in a row during a conversation in French provided they are short	a	b	c	d	e
20.	If someone describes the campus to me in French, I will understand where the main buildings and services are located	a	b	c	d	e
21.	If an adviser explains to me in French how to register for an elective course, I will understand provided some details are repeated	a	b	c	d	e
22.	If I am asked for my opinion in French in an opinion poll, I understand enough to be able to answer all the questions	a	b	c	d	e
23.	If I attend a lecture given in French in my field of specialization, I recognize most of the technical words	a	b	c	d	e
24.	From a detailed explanation given in French in class, I can get the main idea and one or two other supporting ones	a	b	c	d	e

SCORE CODE: a- never; b- seldom
c- half; d- often; e- always

25.	From the content of a discussion in French recorded on tape I can determine the psychological state of the participants (anger, sadness, happiness, etc.)	a	b	c	d	e
26.	When I watch a movie in French with a lot of dialogue, I understand enough to determine each of the main characters' role in the story	a	b	c	d	e
27.	If I hear a conversation in French where two professors are being compared, I understand enough to be able to choose the one that corresponds to my taste	a	b	c	d	e
28.	During discussions in students' meetings, I understand enough to make a judgement about some of the ideas expressed	a	b	c	d	e
29.	If I need help with an assignment, and the only help available is in French, I understand enough for it to be very useful	a	b	c	d	e
30.	If a professor who is replacing my usual professor states that he will give his course in French, I remain in class since I will understand a good portion of it	a	b	c	d	e
31.	When a course is given in French in my field, I understand enough to be able to do the work related to that course	a	b	c	d	e
32.	I understand a speaker giving a lecture in French on a familiar topic even when his sentences are very long	a	b	c	d	e
33.	If I happen upon a round-table in French concerning fee increases for foreign students, I understand each contribution despite the diversity of accents	a	b	c	d	e
34.	I am sufficiently fluent in French to understand most of the popular expressions used by today's teenagers	a	b	c	d	e
35.	I understand spoken humor in French, including refined plays on words	a	b	c	d	e
36.	I understand discussions in French just as well as those in my mother tongue	a	b	c	d	e

SCORE CODE: a- never; b- seldom
c- half; d- often; e- always

Part II: READING

37.	I understand what is written on a poster in French when it is also illustrated by some form of picture	a	b	c	d	e
38.	When I see a French poster advertising a show, I can figure out the artist's/group's name, the place and the time of the show and the price of the tickets	a	b	c	d	e
39.	I can understand unilingual traffic signs in French	a	b	c	d	e
40.	In a short text in French, I can recognize proper names and numbers	a	b	c	d	e
41.	If the menu at the cafeteria is written only in French, I can order knowing what I will be eating	a	b	c	d	e
42.	When I get a postcard in French, I understand the usual formulae people write in postcards	a	b	c	d	e
43.	When I see a notice in French on a classroom door, I understand what course has been cancelled and when it will be rescheduled	a	b	c	d	e
44.	I can understand a one page text in my field of specialization when there are useful titles and sub-titles to guide me	a	b	c	d	e
45.	When I read a short report on an accident written in French, I can tell how many persons were injured and what their general condition is	a	b	c	d	e
46.	If I have to fill out a detailed unilingual bursary form in French, I understand most of the information requested	a	b	c	d	e
47.	When I read a detailed course description, I can understand how the course will be organized	a	b	c	d	e
48.	In a 2-3 page text, I can find the details that I need to answer specific questions	a	b	c	d	e

SCORE CODE: a- never; b- seldom
c- half; d- often; e- always

49.	When I read an article in French on budget cuts at the university, I understand what they are and what their effect will be	a	b	c	d	e
50.	From an interview written in French in the student newspaper, I can understand the thrust of the answers and draw some personal conclusions from the content	a	b	c	d	e
51.	When I look at a well detailed table of content of a book written in French, I can tell whether the book will be useful to me or not	a	b	c	d	e
52.	When I get unilingual third class mail in French, I can tell what it is about at first sight	a	b	c	d	e
53.	I can understand a telegram written in French even though many words are omitted in the telegraphic style	a	b	c	d	e
54.	If unilingual administrative memo in French on exam regulations is distributed in my class, I will understand most of the regulations	a	b	c	d	e
55.	If I borrow a friend's course notes written in French, I am able to use them efficiently to answer the home-work assignment for that day	a	b	c	d	e
56.	I understand written French well enough so that if exam questions for a course were written in that language only, I would have no problem	a	b	c	d	e
57.	I can read an adventure story in French (about 5 pages long) and rarely have to use the dictionary	a	b	c	d	e
58.	I can read an editorial in French and determine the areas of agreement and disagreement between the author's views and mine	a	b	c	d	e
59.	Faced with a new proposal for changing academic regulations written in French and distributed on the spot during a meeting, I understand enough at first reading to know what it is all about	a	b	c	d	e
60.	I know written French well enough to be able to spot mistakes and misprints in a text	a	b	c	d	e

CLASSEMENT
PAR
AUTO-EVALUATION
POUR
LES COURS D'ANGLAIS

COMPREHENSION ORALE
ET
COMPREHENSION ECRITE

Raymond LeBlanc
Institut de langues vivantes
SEPTEMBRE 1984

QUESTIONNAIRE D'AUTO-EVALUATION

DIRECTIVES

A l'Institut de langues vivantes, on classe maintenant les étudiants et les étudiantes dans les divers niveaux des cours qui y sont offerts en demandant à chacun-e de décrire sa capacité d'utilisation de la langue dans des situations variées. Cela se fait à l'aide de 60 énoncés auxquels vous devez réagir en vous octroyant un score allant de 1 à 5 selon l'échelle suivante:

a. Je ne peux jamais faire cela
b. Je peux rarement faire cela
c. Je peux faire cela environ la moitié du temps
d. Je peux souvent faire cela
e. Je peux toujours faire cela

Vous vous octroyez un score en noircissant la lettre appropriée sur la feuille IBM. S'il advenait que des énoncés décrivent des situations qui ne vous sont pas familières, essayez d'imaginer comment vous y fonctionneriez le cas échéant et octroyez-vous le score approprié. Essayez de vous donner un score pour chaque énoncé.

N'écrivez pas dans ce livret. Inscrivez vos réponses sur la feuille IBM. Assurez-vous de bien inscrire vos nom, initiale, numéro d'étudiant et renseignements scolaires et de noircir les lettres et chiffres correspondants afin que le lecteur optique puisse "lire" ces renseignements.

Il y a 36 énoncés portant sur l'écoute et 24 sur la lecture. Veuillez rendre votre feuille de réponses à un surveillant dès que vous avez terminé et laisser ce questionnaire sur la table.

Merci beaucoup.

CODE DES SCORES: a- jamais; b- rarement; c- moitié;
d- souvent; e- toujours

PREMIERE PARTIE: COMPREHENSION ORALE

1. Quand des gens parlent en langues étrangères autour de moi, je peux reconnaître ceux qui parlent en anglais. a b c d e

2. Quand j'entends deux personnes qui parlent en anglais, je peux comprendre quelques mots au hasard. a b c d e

3. En anglais, je peux différencier une question et un ordre. a b c d e

4. Je comprends quand on me dit l'heure en anglais. a b c d e

5. Je comprends un professeur qui me dit en anglais à quelle page ouvrir mon livre. a b c d e

6. Je comprends des questions en anglais concernant mon nom, mon adresse, mon numéro de téléphone. a b c d e

7. Si on me fixe un rendez-vous en anglais, je comprends les détails comme le lieu et l'heure du rendez-vous. a b c d e

8. Quand quelqu'un m'est présenté en anglais, je comprends son nom et le genre de travail que cette personne fait. a b c d e

9. Je comprends quand quelqu'un m'explique en anglais comment me rendre à un édifice de l'Université. a b c d e

10. Au téléphone, je puis saisir quelques renseignements élémentaires en anglais comme le nom de celui qui appelle, le numéro où on peut le rejoindre, etc. a b c d e

11. Si la radio du campus annonce en anglais une conférence, je comprends le titre, le lieu et l'heure de cette activité. a b c d e

12. Lors des salutations d'usage entre deux personnes, je comprends chacune des choses qui me sont dites en anglais. a b c d e

CODE DES SCORES: a- jamais; b- rarement; c- moitié
d- souvent; e- toujours

13. Dans un ensemble de directions données en anglais à vitesse normale, je puis saisir quelques détails qui m'aideront à m'orienter (un nom d'édifice, un numéro de bureau, etc.) a b c d e

14. Si quelqu'un me fait un commentaire en anglais au sujet de la qualité de la nourriture à la cafétéria, je comprends le sens général de ses remarques et quelques détails. a b c d e

15. Si je téléphone à un ami et que quelqu'un d'autre me répond en anglais, je comprends ce qui m'est dit au sujet de l'absence de mon ami. a b c d e

16. Pourvu que le professeur accepte de répéter à l'occasion, je peux comprendre toutes les directives données en anglais dans un cours. a b c d e

17. Si on s'adresse à moi en anglais et qu'on tient compte du fait que je ne suis pas anglophone, j'arrive à comprendre le sens général de ce qui m'est dit. a b c d e

18. Lors d'une publicité radiophonique en anglais, je comprends les principaux détails (qui vend quoi, où, quand et à quel prix). a b c d e

19. Je peux comprendre plusieurs phrases de suite dans une conversation en anglais pourvu que ces phrases soient courtes. a b c d e

20. Si quelqu'un me décrit le campus en anglais, je vais comprendre où sont les principaux édifices et services. a b c d e

21. Si un conseiller m'explique en anglais la procédure à suivre pour m'inscrire à un cours optionnel, je comprends à condition que certains détails soient répétés. a b c d e

22. Si on me demande mon opinion en anglais lors d'une enquête, je comprends suffisamment pour répondre à toutes les questions. a b c d e

23. Si j'assiste à une conférence donnée en anglais sur un sujet de ma spécialité, je reconnais la majorité des mots techniques de mon domaine. a b c d e

24. Dans une explication détaillée donnée en classe en anglais, je puis saisir l'idée principale et une ou deux idées secondaires. a b c d e

CODE DES SCORES: a- jamais; b- rarement; c- moitié;
d- souvent; e- toujours

25. D'après la teneur d'une discussion enregistrée sur cassette en anglais, je puis porter un jugement sur l'état psychologique des intervenants (colère, tristesse, gaité, etc.). a b c d e

26. Quand je regarde un film en anglais où il y a beaucoup de dialogue, je comprends suffisamment pour établir la place de chacun des principaux personnages dans l'histoire. a b c d e

27. Si j'entends une conversation en anglais où l'on compare deux professeurs, je comprends suffisamment pour choisir celui qui correspond à mes goûts. a b c d e

28. Lors de discussions en assemblées d'étudiants, je comprends suffisamment les interventions en anglais pour porter un jugement personnel. a b c d e

29. Si j'ai besoin d'aide pour faire un travail et que de l'aide ne soit disponible qu'en anglais, je comprends suffisamment pour que ça me soit très utile. a b c d e

30. Si un professeur remplaçant mon professeur régulier annonce qu'il va donner le cours en anglais, je reste en classe car je vais en comprendre une bonne partie. a b c d e

31. Lors d'un cours donné en anglais dans mon domaine, je comprends suffisamment pour pouvoir faire les travaux qui font suite à ce cours. a b c d e

32. Je comprends un conférencier qui prononce une conférence en anglais sur un sujet connu même quand ses phrases sont très longues. a b c d e

33. Si j'ai connaissance d'une table ronde en anglais sur l'augmentation des frais pour les étudiants étrangers, je comprends toutes les interventions malgré la diversité des accents. a b c d e

34. Je suis suffisamment à l'aise en anglais pour en comprendre la majorité des expressions à la mode chez les jeunes. a b c d e

35. Je comprends l'humour verbal en anglais, y compris les jeux de mots raffinés. a b c d e

36. Je comprends tout autant les discussions en anglais que celles dans ma langue maternelle. a b c d e

CODE DES SCORES: a- jamais; b- rarement; c- moitié;
d- souvent; e- toujours

DEUXIEME PARTIE: COMPREHENSION ECRITE

37. Je comprends le sens du texte d'une affiche en anglais s'il est aussi illustré par une image quelconque. a b c d e

38. Quand je vois une affiche publicitaire en anglais au sujet d'un spectacle, je reconnais le nom de l'artiste/du groupe, le lieu et l'heure du spectacle et le prix du billet. a b c d e

39. Je peux comprendre les panneaux de circulation unilingues anglais. a b c d e

40. Dans un court texte en anglais, je peux identifier les noms propres et les chiffres. a b c d e

41. Si le menu de la cafétéria est rédigé uniquement en anglais, je peux commander en sachant ce que je vais manger. a b c d e

42. Si je reçois une carte postale en anglais, je comprends les formules habituelles que les gens emploient dans des cartes postales. a b c d e

43. Si je vois une affiche en anglais sur une porte de salle de classe, je comprends quel cours a été annulé et quand il sera repris. a b c d e

44. Je peux comprendre un texte d'une page de longueur dans mon domaine de spécialisation lorsqu'il y a des titres et des sous-titres utiles pour me guider. a b c d e

45. En lisant un bref rapport d'accident rédigé en anglais, je peux dire combien il y a eu de blessés et qu'elle est leur condition générale. a b c d e

46. Si je dois remplir un formulaire détaillé de demande de bourse en anglais, je comprends la grande majorité des renseignements demandés. a b c d e

47. En lisant une description de cours détaillée en anglais, je comprends comment le cours sera structuré. a b c d e

48. Dans un texte de 2-3 pages en anglais, je peux retrouver les détails permettant de répondre à des questions précises. a b c d e

CODE DES SCORES: a- jamais; b- rarement; c- moitié;
d- souvent; e- toujours

49. Si je lis un article en anglais sur les coupures budgétaires à l'université, je comprends la nature de ces coupures et les effets qu'elles auront. a b c d e

50. Dans une entrevue rapportée en anglais dans le journal des étudiants, je peux comprendre le sens général des réponses et tirer certaines conclusions personnelles sur le contenu. a b c d e

51. Si je consulte un sommaire bien fait d'un livre écrit en anglais, je puis déterminer si ce livre me sera utile ou non. a b c d e

52. Quand je reçois du courrier unilingue anglais de troisième classe, je peux voir de quoi on y parle au premier coup d'oeil. a b c d e

53. Je peux comprendre un télégramme rédigé en anglais malgré le fait que plusieurs mots sont omis dans ce style. a b c d e

54. Si un mémo administratif unilingue anglais portant sur les règlements d'examens est distribué dans ma classe, je vais comprendre la plupart des règlements. a b c d e

55. Si j'emprunte les notes de cours d'un ami écrites en anglais, je peux m'en servir efficacement pour faire les travaux demandés par le professeur. a b c d e

56. Je comprends suffisamment bien l'anglais écrit pour que si les questions d'examen d'un cours n'étaient écrites que dans cette langue, je n'aurais pas de difficulté. a b c d e

57. Je peux lire un récit d'aventure en anglais (environ 5 pages) en n'ayant que très rarement recours au dictionnaire. a b c d e

58. Je peux lire un éditorial en anglais et déterminer les domaines d'accord et de désaccord entre les points de vue de l'auteur et les miens. a b c d e

59. En prenant connaissance d'un projet de règlement scolaire rédigé en anglais et distribué sur place lors d'une assemblée, je comprends suffisamment lors de la première lecture pour être bien au courant de ce qui se passe. a b c d e

60. Je suis assez à l'aise en anglais écrit pour pouvoir noter les erreurs et les coquilles dans un texte. a b c d e

Second Language Student Placement through Self-Assessment

Raymond LeBlanc

Centre for Second Language Learning

University of Ottawa

First draft: please do not quote

Although self-assessment has been used for a long time now in areas as diversified as psychology, sociology, business, etc., it has not yet really found its way into the fields of second language teaching and testing. The technique seems simple enough to the casual observer but even though a few articles have been written on the subject during the last ten years, many questions remain. The obvious one concerns the ability of the students to evaluate with a reliable degree of precision their own level of performance on a given task. But even when this has been answered satisfactorily, doubts still persist as to the applicability of self-assessment to classroom situations (as opposed to research lab conditions) and to the use that can really be made of the results such a technique could yield. In this paper we would like to address these questions by first touching briefly on the principles underlying self-assessment and then describing a three-part four year research project that has lead to its use as the sole means for second language student placement in the various English and French courses at the Centre for Second Language Learning of the University of Ottawa.

The Concept of Self-Assessment

It has become somewhat trite to state that evaluation is an integral part of the learning process and that it should reflect closely not only the objectives of a given program but also the approach being used to teach it. There seems however to be quite a gap between words and deeds if one looks, for instance, at the types of evaluation that are being used in the so-called communicative approach where discrete point and multiple choice items are still the rule, not the exception. The recent shift in emphasis from teacher-centered towards student-centered pedagogy has brought about questions as to the evaluation processes that would be best suited for this relatively new approach. It is obvious that in a student-centered setting the student may become responsible for many of the decisions concerning what and how he wants to learn. The teaching/learning of languages for specific purposes, the use of a functional approach and even more that of a communicative approach require that the student be a part of the complete learning cycle. It is unacceptable that his role be restricted to that of a learner of content chosen by others for him through techniques imposed by others upon him and for purposes established by others for him. But, as Fellenz (1976) points out: "Self-directed learners are not produced simply by telling adult students that they are to be responsible for their own learning...". They need help in reaching a stage where they will be sufficiently autonomous to proceed on their own. At the same time, this new found autonomy carries with it the responsibility of making the decisions as to when sufficient learning has occurred, given

the initial (or revised) objectives. In other words, the students have to be able to assess their own progress.

The ability to evaluate one's own performance is of paramount importance in life since it is the only way one has of finding out how to adjust to the environment, to make proper decisions and choices, etc. But while this capacity may be socially acquired during the growing up and maturing process, thus making a person more or less able to cope with real life situations, it does not necessarily follow that self-assessment know-how is directly transferred from social life to classroom learning situations. On the other hand, it seems obvious that some form of self-assessment is occurring when a student coming to the end of a language course says things like: "I think I understand the newscasts better" or "I don't have so many problems with prepositions anymore". The question thus becomes whether such judgements have some foundations in reality or are mere unsubstantiated feelings.

There are two important aspects to consider when asking questions of that nature about self-assessment. First, when an adult student puts himself in a learning situation he knows why he is doing it and he has a good idea of where he wants to go, of what he is expecting from the course. It is quite possible that his expectations and his needs will not coincide, that they will have to be revised during the course but it is most important that the opportunity to evaluate his situation vis-à-vis his objectives exists.

The other point is that before being a learner of a second language, the adult already knows a language and he therefore knows in a

more or less explicit way how and why he uses his own language. This is why it is important that he, the learner, be the one to evaluate his situation as stated above for he is the only one who has the knowledge, be it intuitively, of the relationship between the objectives of the self-imposed task and his actual knowledge at any given point in time (Huart 1978).

Painchaud and LeBlanc (1984) have referred to some recent research on self-teaching and on self-directed learning (Serre 1978, Tough 1979; Tremblay 1983) that throws an interesting light on self-assessment. When a learning situation does not include an appointed evaluator, different in that from the normal classroom set-up, the learner uses various means to evaluate his learning: peers' or experts' judgements, use of grids where available, trials in real-life situations, etc. It is as if the learner were collecting information that he will have to analyse before deciding whether his learning has been successful or not given his previously established objectives. Since he takes the trouble to collect all this data, it seems highly probable that the learner will be influenced by his findings provided his interpretation of the situation is accurate. The above research does not concern language however and the question remains largely unanswered for this very complex activity.

As far back as ten years ago, Upshur (1975) was suggesting that students were able to give a pretty accurate assessment of their ability with the language. But as indicated by Fellenz (*op. cit.*), "While a number of adult educators have pointed out to self-evaluation of the learner as vital, few have offered any definite or practical suggestions for the implementation of a self-evaluation approach." Van Passel (1974),

Oskarsson (1978) and others used self-assessment questionnaires to allow their students to pass judgement on their own knowledge and it became obvious that this would be the most efficient way of getting satisfactory results. This comes from the fact that in preparing a questionnaire, all those taking part in the learning/teaching process must get involved in order to clearly establish the relationship between the objectives of either the institution and/or the learner and the content of the self-assessment questionnaire. So when we got involved in the project that was to lead to placement by self-assessment, it seemed obvious that this was the route to follow.

Research Questions

There were a number of questions that had to be answered satisfactorily in our mind before the change refered to above could be attempted. The first one concerned the very ability of first year university students to assess their level of performance in the second language through a self-assessment questionnaire. Then there was that of the quality of the questionnaire itself and of how (and whether) it could be improved. Finally we had to find out what the real effects of using a self-assessment questionnaire for student placement would be. These questions were the basis for the three parts of the research that will now be described.

FIRST STAGE OF THE PROJECT (1981)

The question underlying the first part of the research was that of the ability of the students to assess their level of proficiency in their

second language. In order to collect the needed data, we randomly selected 200 students of French as a second language and 200 students of English as a second language as they came on registration day to write the compulsory *Proficiency Test* of the Centre for Second Language Learning in either French or English. These tests are standardized three-part tests that include a section on listening, one on reading and a cloze. They are used to establish the proficiency level of the new students entering the University of Ottawa for certification purposes.

At the beginning of the test session, the chosen students were asked to first fill out a four part *Self-Assessment Questionnaire* dealing with each of the four skills. They then took the *Proficiency Test*. The items used in the questionnaire were graded for each skill and had the following form, for instance in "listening":

I understand information containing figures (course codes, time-table, adresses, phone numbers, prices, etc.)
I understand the usual terms of my field of specialization or interest
I understand a normal conversation even when my presence is not taken into account

For each of these statements, the participants were asked to give themselves a mark on a scale of 1 to 5, a 1 score meaning "I cannot do that at all" and a 5 score "I can do that all the time". Since there were 40 items, the total low score was 40 while the total high score was 200. The total scores on the *Self-Assessment Questionnaire* were then correlated with the total scores on the Proficiency Test. Correlations were also established between each of the three sub-tests of the *Proficiency Test* and the four parts of the *Self-Assessment Questionnaire*. The results for both the correlations between total scores and correlations between

sub-tests are presented in Table I and Table 2.

TABLE I

Correlations Between Total Test Score and Self-Assessment

	Test Total
Self-Assessment, Listening	.43
Self-Assessment, Reading	.53
Self-Assessment, Speaking	.39
Self-Assessment, Writing	.50
Self-Assessment, Total	.53

All results are significant at the .05 level

TABLE 2

Correlation Matrix by Sub-Test

	TL	TR	TC	S-AL	S-AR	S-AS	S-AW
Test, Listening	1.0						
Test, Reading	.63	1.0					
Test, Cloze	.57	.85	1.0				
S.-Assess. Listening	.52	.37	.38	1.0			
S.-Assess. Reading	.47	.49	.49	.75	1.0		
S.-Assess. Speaking	.50	.41	.38	.75	.70	1.0	
S.-Assess. Writing	.42	.47	.50	.63	.72	.72	1.0

Legend: T L= Test, Listening; T R= Test, Reading; etc.
All correlations whose absolute values are >.34 are simultaneously significant at the .05 level

A total correlation score of .53 was in line with the .50 correlation found by Oskarsson (1978) and showed that the students could indeed assess to some extent their own knowledge of the language. It was felt however that if some improvement could be made of the instrument, the results could be better. It was then decided to make a second experiment with particular attention being paid to the form of the questionnaire and its relation with the stated objectives of the language program.

SECOND STAGE OF THE PROJECT (1983)

There were two main questions underlying the second part of the research: 1) Does the manner in which the statements are constructed regarding an identical task have an effect on the results? 2) Can the results be improved by providing the students with instruments more closely related to their situation as potential second language users? To try finding answers to these questions, it was first decided that the same general procedure would be followed, that of obtaining and correlating two sets of results, that of the *Self-Assessment Questionnaire* and that of the *Proficiency Test*. It was also decided to bring the *Self-Assessment Questionnaire* more in line with the second language requirements of the institution by limiting it to the receptive skills.

The instrument was made up of blocks of items consisting in one general statement followed by five graded situations referring to the statement. For instance, in reading:

I could understand the following texts in my field of specialization if they were written in French:

1. a course description
2. the instructions concerning the work to be done in a course
3. the table of content of a textbook
4. an annotated bibliography
5. exam questions

Once again, the students were asked to give themselves a score between 1

and 5 for each number. The listening part was made up of six blocks (30 questions) and the reading part of four blocks (20 questions). The low and high scores were thus 50 and 250.

In order to assess the possible effects of the format of the questionnaire, it was decided that two questionnaires would be used. The first one, Questionnaire A, was built with a communicative description of the language in mind using as reference Munby's *Communicative Syllabus Design* (1978). A block in listening would therefore look like this:

I can understand the implicit meaning of a spoken message when the speaker

1. indicates his disagreement by using turns such as "I agree, but..."
2. suggests a cause and effect relationship without using words such as "consequently, therefore, etc."
3. seems to be asking a question but is really giving a polite order ("Could you call Mary? Is the window open?")
4. uses figures of speech such as metaphors ("A storm of protest", etc.)
5. says one thing but where the situation is changing the meaning of what is being said ("What a lovely day" when it is raining hard)

The questionnaire made on that model aimed at establishing the possible effects of the use of metalinguistic language on the ability to assess one's own level of proficiency in the language.

As for Questionnaire B, it was built from situations a student was likely to encounter in his university life. An example in listening:

I could understand the following information given orally in French by a member of personnel or by another student.

1. how to locate books or documents at the library or the bookstore
2. how to find my way around campus
3. how a course is organized and what work is required
4. how to operate audio-visual equipment (language lab, movie projector,...)
5. how to register

Both questionnaires were distributed randomly as the students entered the test room and, as in the first experiment, they were asked to fill out the *Self-Assessment Questionnaire* first and they were then asked to

take the *Proficiency Test*. It was also decided to increase considerably the size of the experiment and the number of students thus tested was as follows for each of the forms of the questionnaire:

Questionnaire A, French as L2	N= 861
Questionnaire B, French as L2	N= 878
Questionnaire A, English as L2	N= 662
Questionnaire B, English as L2	N= 660

The results of the analysis of all the scores were similar for both French and English as L2 so only the results for French will be shown here in Table 3 and Table 4.

Table 3

Correlations Between the Proficiency Test Results and the Self-Assessment Questionnaire (Questionnaire A)

	Test Listening	Test Reading	Test Cloze	Test Total
Self-Assess., Listening	0.78	0.69	0.71	0.79
Self-Assess., Reading	0.74	0.70	0.72	0.78
Self-Assess., Total	0.78	0.71	0.73	0.80

The results are significant at the 0.0001 level

As can be seen from these results, the answer to the question regarding the possible improvement of the correlations that might follow the use of an instrument taking into serious consideration the actual situation of the students in relation to their language use was an emphatic yes. The correlations climbed to the level of 0.80 and of 0.82 respectively. On the other hand, where it had been felt that the way an item was written might

Table 4

Correlations Between the Proficiency Test Results and the Self-Assessment Questionnaire (Questionnaire B)

	Test Listening	Test Reading	Test Cloze	Test Total
Self-Assess., Listening	0.81	0.69	0.73	0.80
Self-Assess., Reading	0.76	0.70	0.73	0.79
Self-Assess., Total	0.80	0.71	0.74	0.82

These results are significant at the 0.0001 level

have some bearing on the results, the correlations did not show any significant differences neither for French nor for English. This result led to the conclusion that form is not an important factor in the writing of items provided the students have the background to understand what is actually expected from them.

The combined results of the 1981 and the 1983 research showing that self-assessment could be counted on as a reliable tool in the fields of second language teaching and testing, the stage was set for the use of a self-assessment questionnaire as the sole means for placing students in second language groups.

THIRD STAGE OF THE PROJECT (1983-84)

The first step of that research was to involve the language

teachers in the establishment of a description of the various levels of proficiency, the aim, for institutional purposes, being descriptions for six different terminal levels starting with true beginners. The language teachers were thus asked to write descriptors that they felt were representative of each of the six levels in both listening and reading. A descriptor could take the form of "Can understand a phone number" (level 2), of "Can distinguish between preterit and present perfect" (level 3) or any other form. The exercise produced well over one thousand descriptors and showed that the concept of level could vary considerably from one teacher to the other. It was possible however, by using the descriptors proposed most often, to establish a rough picture of what each level should be like.

From this rough sketch, a group of specialists worked out a matrix that could be used as the basis for the descriptions of all levels. The matrix took into consideration such components as the types of texts, the genres, the registers, the length, the norm, and the types of presentation (speed, repetitions,etc.) on the one hand in relation with a number of operations such as the development of specific abilities, retention, critical listening at the identification level (who is speaking, in what tone, etc.) and critical listening at the evaluation level (draw conclusions, decide what to do, etc.).

This complex exercise produced descriptive components that made up the various levels and supplied the self-assessment questionnaire developer with the technical material needed to construct items that could actually be used by the students. For instance, where the matrix showed that a student at level two was expected to be able to understand,

in a dialogue of the social conversation genre between two students at the familiar register and spoken at regular speed, the topic of the conversation with one or two details, it is obvious that this wording could not be used for the students with any chance of success. And so, part of the questionnaire construction became the "translation" of the various level descriptors into items dealing with real life situations. The items were tried in a few classes where the students seemed to answer the description of a given level and, when successful, became part of the placement questionnaire.

The experimental instrument was a 60 item questionnaire, 36 of which dealt with listening and 24 with reading. Once again, the students were asked to give themselves a score between 1 and 5 and each score was accompanied by a short descriptor: 1= never; 2= seldom; 3= half the time; 4= often; 5= always. The items had the following format:

When people speak foreign languages around me, I can tell those using French
I understand questions in French about my name, my address, my phone number
As long as the professor is willing to repeat once in a while, I can understand the instructions given in French in class
I am sufficiently fluent in French to understand most of the popular expressions used by today's teenagers

---

If the menu at the cafeteria is written only in French, I can order knowing what I will be eating
In a 2-3 page text, I can find the details that I need to answer specific questions
I can read an editorial in French and determine the areas of agreement and disagreement between the author's views and mine

This experimental version was tried out at the beginning of the May and of the July sessions. Items were then analysed in terms of their predictive value and a final version was prepared for the September 1984 registration where the Centre for Second Language Learning had to place upwards

of 2,500 students in its various groups. It has since then also been used in the same form for the January 1985 registration.

Since the *Self-Assessment Questionnaire* was the only placement instrument used (as opposed to the other instances where a questionnaire was used together with the *Proficiency Test*), the results obtained have to be discussed in terms of the quality of placement the *Self-Assessment Questionnaire* provided. In order to be able to do this, data for each of the 1983-84 registrations (4 in all) was compiled in terms of number of changes that were taking place after the first placement by the *Proficiency Test*, a change being defined here as the shifting of a student from one group to another. It was then possible to compare these numbers with those that occurred following the first placement using the *Self-Assessment Questionnaire*. Table 5 shows a comparison of those figures:

Table 5

Percentage of Changes from Initial Placement: 1983/84 and 1984/85

	1983-84 Prof. Test	1984-85 Self-Assess.
May Session	15.6%	11.9%
July Session	15.1%	11.6%
Fall Session	16.3%	13.3%
Winter Session	15.8%	14.3%

A few words are now in order about those changes. In the sys-

tem used at the Centre for Second Language Learning, students are first placed by a test of some sort and sent to a teacher according to the test results. The teachers then do further testing to make sure that all of the students in the group have been correctly placed. When there have been mistakes, students are sent to a group at a different level. These are the changes being referred to here. It must be pointed out however that the number of changes recorded includes not only the students that were incorrectly placed but also all other causes of changes: students wanting to be in another group with a friend, changes because groups are never so homogeneous that one cannot find students that might not exactly belong, changes because there are too many students in the group according to the professor's "standards", etc. All these reasons tend to explain what might appear to be a high percentage of changes (although a 15% figure is certainly not unheard of in other institutions). But since the same situations would occur whatever the placement instrument used, it was felt that all changes could be put together, regardless of the causes, and that the above comparisons were thus legitimate.

One last remark about Table 5 concerns the Winter Session results. While there was an increase in the percentage of changes at the beginning of that particular session, these numbers can be explained by the fact that for the first time, because of budgetary cut-backs, all students could not be admitted. This produced situations where, in certain timetables, there were not enough students to put together an homogeneous group. Groups were nevertheless formed that had to be changed afterwards. There is no reason to believe that the *Self-Assessment Questionnaire* performed less well than on the other occasions.

The preliminary conclusion arrived at from all this was that self-assessment would continue being used as the sole placement instrument at the Centre. There are many reasons for this. First and foremost is the fact that placement using this approach is at least as good as what was being achieved using the standardized *Proficiency Test*. Then, the fact that self-assessment does not create any security problem also enters into play. A self-assessment questionnaire can be taken home and filled out at the candidate's leisure. This eliminates the setting up of tight testing schedules since the student can walk in and out of the room as he becomes available. And while taking the *Proficiency Test* used to take over one hour and thirty minutes, answering the *Self-Assessment Questionnaire* takes approximately twenty minutes. Finally, in a student-centered approach, it makes a lot of sense to put the student squarely on the spot and ask him to say what his level of proficiency is and consequently what his needs might be. A language teacher who has in hand the self-assessment answers of a second language student has at his disposal a very useful document from which to build a truly student-centered program.

In its present form, and although it already marks a significant improvement over the previous situation, the *Self-Assessment Questionnaire* needs revisions in at least two areas. First, a formula must be found that will better tell students what is expected from them and why it is felt they can do it. Some students still object to the idea that the evaluation is not done by someone in authority, someone "who knows". And so,

while they accept to answer the questionnaire, it remains to be seen whether they are giving it their best effort. It is therefore very important that this problem be solved if results are to be improved.

The second area of needed improvement is that of the predictive quality of items for students at the "intermediate" level. All tests place poorly at that level, the main reason being that it is very difficult to give a workable definition of both the level and the required abilities the student should demonstrate. The scores these students get on placement tests are an aggregate from a variety of sources that differ from one student to the other. Self-assessment should provide means to better describe the "intermediate" level but, as in any other testing situation, items have to be built and tried out before the best ones become part of a finely tuned instrument.

Self-assessment is now being used as a placement test with good results in instances where the students would not gain by over-evaluating or underevaluating their proficiency level. In such situations, self-assessment involves the student in the whole learning process and provides the teacher with much valuable information. Having said this and because of self-assessment's intrinsic value, this approach should not be summarily excluded from all the other decision making dimensions of evaluation. In many cases, one could benefit from its input by simply adding a short standardized control to it. This area does seem to present some interesting aspects for future research.

References

Fellenz, R.A. (1975) "Self-Evaluation - The Student", in Klevins & Chester (eds), *Materials and Methods in Continuing Education*, New York: Klevins Publications, Inc.

Huart, M. (1978) "Propositions pour une auto-évaluation", *Etudes de linguistique appliquée*, 29

LeBlanc, R., Painchaud, G. (1982) "Auto-évaluation dans l'apprentissage du français langue seconde", in Léon & Yashinsky (éd.) *Options nouvelles en didactique du français langue étrangère*, Montréal: Didier

Oskarsson, M. (1978) *Approaches to Self-Assessment in Foreign Language Learning*, Strasbourg: Conseil de l'Europe

Painchaud, G., LeBlanc, R. (1984) "L'auto-évaluation en contexte scolaire", *Etudes de linguistique appliquée*, 56

Serre, F. (1978) "L'importance d'apprendre seul: une étude sur les apprentissages autodidactes", *Formation des adultes*, 3, 2

Tough, A. (1979) *The Adult's Learning Project*, Toronto: OISE

Tremblay, N. (1983) "L'aide à l'apprentissage chez les autodidactes", *Proceedings of the 24th Adult Education Research Conference*, Vancouver: AERC

Upshur, J. (1975) "Objective Evaluation of Oral Proficiency", *Teaching Forum*, 8, 3&4

Van Passel, F. (1974) *L'enseignement des langues aux adultes*, Paris: Nathan